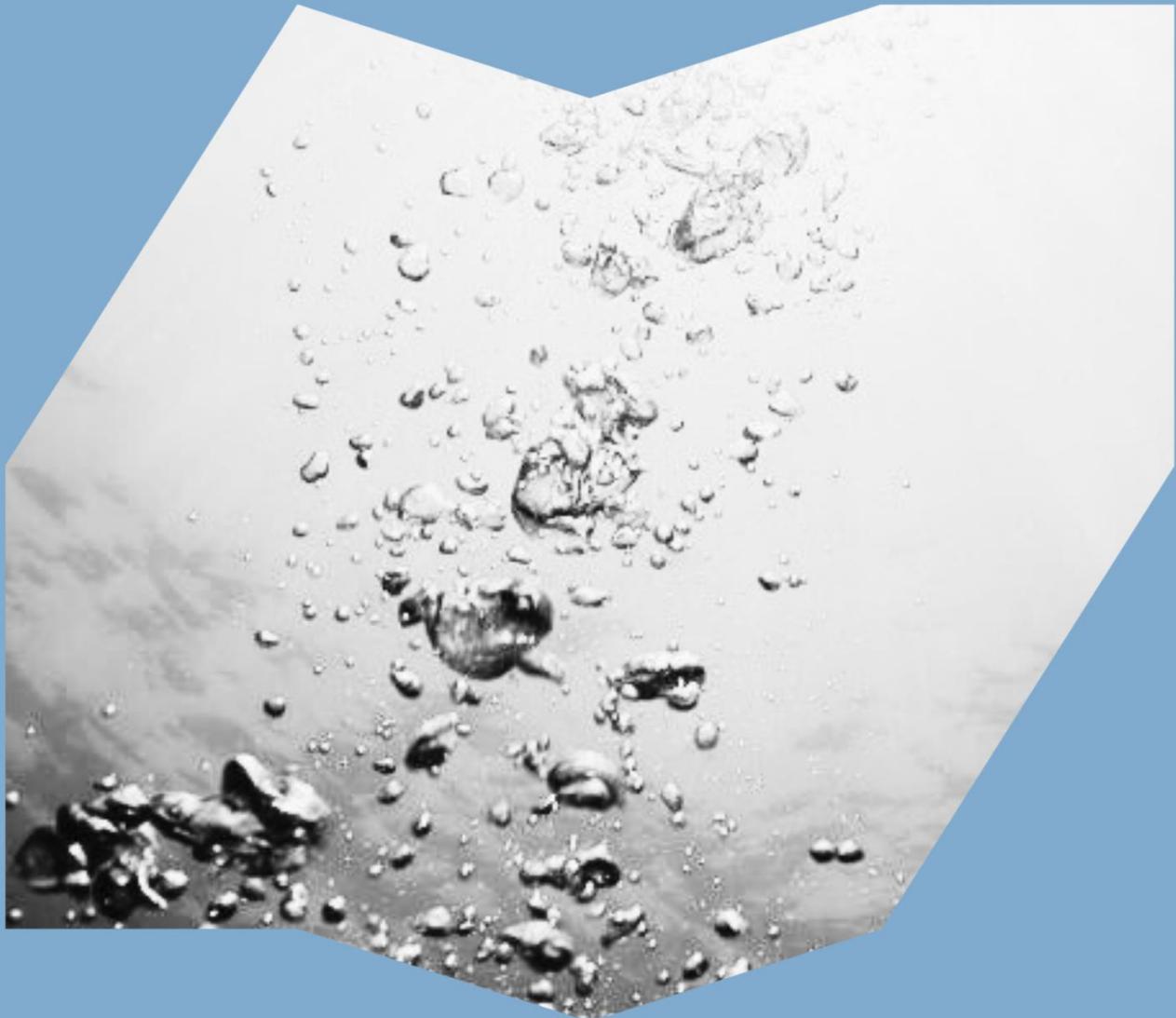




Secretaría General
Académica
SGA_UNSAM



SERIE A

CLAVES Y PREGUNTAS PARA ENRIQUECER
EL OFICIO DOCENTE

*"El armado de mi materia: qué,
cuánto y cuándo enseñar"*

CAJA DE HERRAMIENTAS



PRESENTACIÓN

Nuestra Universidad ha tenido una expansión exponencial desde su creación, tanto en la cantidad de estudiantes que transitan por sus aulas como en sus actividades sustantivas de formación, investigación y extensión. Ese crecimiento nos coloca ante nuevos y más complejos desafíos. Uno de ellos resulta socialmente significativo: revisar nuestra oferta, supuestos y prácticas formativas para que todos/as los/as estudiantes tengan el derecho a ingresar, a obtener una formación de calidad y a graduarse en un tiempo razonable.

Asumir la responsabilidad institucional de garantizar las condiciones para cumplir con el derecho a la Universidad (Rinesi, 2015) nos plantea el compromiso de mejora continua y reflexiva de las experiencias de conocimiento (Carli, 2012) que tienen lugar en nuestra Universidad.

Revisar las experiencias que tienen lugar en torno a los procesos de significación, construcción, apropiación y circulación del saber resulta un desafío ético, social y pedagógico (Tedesco et al, 2012). Debemos ofrecer a cada estudiante oportunidades reales para aprender de manera profunda, compleja y crítica, independientemente de sus condiciones de origen, elección de carrera o experiencias académicas previas.

El compromiso de mejora continua y reflexiva de las experiencias de conocimiento implica reconocer su multidimensionalidad y, en consecuencia, la multicausalidad de los problemas definidos. En este marco, las prácticas docentes, sus expectativas, supuestos y deseos resultan tener un rol central, ya que son las que ponen en acción todo currículum escrito. Son los equipos docentes quienes reciben a los/as recién llegados/as al campo y les permiten su filiación e inmersión, constituyendo el proceso mediante el cual los/as aspirantes pasan de ser externos/as a ser miembros.

En este sentido, desde la Dirección de Formación Docente nos proponemos contribuir a la revisión reflexiva de las prácticas docentes para la mejora de los procesos formativos que se desarrollan en la Universidad. Entre las acciones diseñadas buscamos generar una agenda de debate sobre temas vinculados a la enseñanza universitaria. Por ello, hemos decidido retomar la producción de documentos de trabajo organizados en el Proyecto Caja de Herramientas, que habíamos iniciado en el marco del Programa de

Mejora de la Enseñanza en el año 2012. En esta nueva edición de Caja de Herramientas decidimos producir materiales dirigidos a enriquecer la labor docente a partir de la circulación de preguntas, desafíos y reflexiones sobre la práctica docente y la formación universitaria. La producción se propone en diversos formatos (audiovisuales, podcasts, documentos de trabajo).

Caja de herramientas estará compuesto por tres series episódicas: Experiencias docentes en primera persona; Claves y preguntas para enriquecer el oficio docente; Interseccionalidad en la formación docente: derechos humanos, accesibilidad, género y diversidades.

El propósito de este documento es reflexionar sobre el sentido de la planificación didáctica y su relevancia para el diseño de las trayectorias formativas estudiantiles. Analizaremos los desafíos y las tensiones que supone diseñar una materia. Nos preguntaremos, también, por el para qué, el qué, el cómo y el cuánto de nuestra enseñanza.

Confiamos en que esta propuesta resulte de utilidad y nos permita profundizar el análisis reflexivo sobre nuestras prácticas. Para hacernos llegar sus comentarios y sugerencias, pueden escribirnos a formacion.docente@unsam.edu.ar.

CAJA DE HERRAMIENTAS

Publicación: *El armado de mi materia: qué, cuánto y cuándo enseño*

Autoras: *Aberbuj, Claudia; Weiss, Candela; Naddeo, Cecilia*

Edición: *Rolando, Ítalo*

Septiembre 2022

1. Planificar mi materia, ¿para qué?¹

Podemos decir que planificar una materia es establecer una hipótesis de trabajo que organiza nuestras ideas, pensamientos e imágenes, y que nos permite anticipar o prever cómo esperamos que se desarrollen las distintas situaciones educativas. Su carácter de prueba nos permite realizar modificaciones, rectificaciones o cambios cuando pasa del plano de la representación al de la acción (Camilloni, 2004; Steiman, 2008; Tedesco et al, 2014).

Toda planificación tiene una finalidad práctica (no existen diseños abstractos, utilizables en cualquier tiempo y espacio) por lo que remite a una experiencia sociohistórica concreta. Implica la definición de un horizonte de llegada y de las estrategias necesarias para alcanzarlo, considerando el lugar concreto desde el que partimos y las condiciones existentes para implementarlo (Gvirtz y Palamidessi, 1998; Tedesco et al, 2014).

Planificar es, entonces, una prefiguración de la realidad lo suficientemente definida para guiar la práctica, y lo suficientemente flexible para posibilitar su propia revisión y modificación en el proceso. Es la resultante de la reflexión docente sobre los distintos componentes de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Como toda decisión, es arbitraria y es una elección entre muchas posibles,² por lo que resulta fundamental clarificar las definiciones y materializarlas en un documento que las haga públicas y comunicables. Su sentido se vincula con la

¹ Cabe aclarar que las definiciones de los conceptos aquí presentados son una posible definición entre tantas otras. Cada una de ellas reviste debates que tienen un anclaje histórico y territorial.

² En cada decisión influyen de hecho diversos factores, con mayor grado de claridad y reflexión, entre los que se pueden destacar: el estado de conocimiento del campo y sus formas de producción, las tradiciones intelectuales de los equipos docentes, acuerdos o cánones explícitos o implícitos en el campo, el perfil de la universidad, el perfil formativo de la carrera, posicionamientos pedagógicos, teóricos, éticos o políticos de los equipos docentes, condiciones materiales como recursos, espacios y tiempos (Tedesco, et. al, 2014).

posibilidad de establecer límites para la imprevisibilidad que tiene toda situación educativa; de otorgar coherencia, cohesión y sentido a cualquier recorrido formativo; de mantener la propuesta abierta al debate y a la crítica reflexiva; y de generar un compromiso entre los distintos actores.

Vamos a llamar a la planificación formalizada y materializada en un documento escrito: programa. En este sentido, es la definición en papel de las anticipaciones que los/as docentes realizamos para guiar nuestro trabajo cotidiano. En él explicitamos los acuerdos didácticos y las previsiones respecto de las condiciones materiales para la práctica. Funciona como un contrato entre estudiantes y docentes que regula nuestras acciones y establece las reglas y el tipo de relaciones sociales que tienen lugar en las situaciones educativas.

Podemos especificar algunas de las funciones que tienen los programas en la práctica. En lo que respecta al quehacer docente, posibilita:

- organizar el trabajo docente,
- evitar improvisaciones,
- facilitar el intercambio con colegas,
- mejorar el intercambio con estudiantes,
- facilitar la reflexividad docente sobre sus propuestas de enseñanza,
- cotejar las intenciones de partida de los equipos docentes con las concreciones resultantes.

En lo que respecta la labor estudiantil, permite:

- organizar el estudio,
- facilitar la buena distribución del tiempo estudiantil,
- explicitar la postura del equipo docente sobre la unidad curricular,
- explicitar las condiciones de evaluación,
- garantizar la información necesaria para llevar adelante sus obligaciones académicas.

2. Pensar mi materia en contexto

Para diseñar cualquier materia necesitamos considerar el contexto en el que se inserta: el perfil formativo del egresado³ que la carrera se propone formar, el plan de estudios completo de la carrera⁴, el lugar del plan de estudios en que se ofrece nuestra materia (las materias anteriores, las siguientes y las que se ofrecen en paralelo). Nuestra materia no es (o no debería ser) una unidad aislada, sino una parte articulada de la propuesta formativa de la carrera. Para analizar la relación de nuestra materia con las otras podemos ver la progresión de la propuesta (el tipo de secuenciación vertical), el grado de integración de la propuesta (cuán integrada o compartimentalizada es la propuesta formativa al analizarla horizontalmente) y el peso relativo de cada materia (la cantidad de tiempo que se le destina en relación a las otras y su carácter de obligatorio, electivo u optativo) (Bernstein, 1988).

En este sentido, algunos aspectos que debemos considerar para pensar nuestra planificación en contexto (Steiman, 2008):

- La ubicación en el plan de estudios: año de cursada, ciclo en que se encuentra y área disciplinar a la que pertenece.
- Los aportes específicos al perfil formativo del egresado.
- El tipo de articulación vertical y horizontal entre nuestra materia y las otras con la intención de acordar secuencias y grados de integración.

³ El perfil formativo del egresado es la base sobre la que se organiza el plan de estudios y, al mismo tiempo, el horizonte que busca alcanzar el proceso formativo diseñado (Tedesco et al, 2014)

⁴ Entendemos por currículum la organización y distribución, formal y explícita, de contenidos formativos a lo largo del tiempo, a partir de principios selectivos de cultura. Es un recorte cultural arbitrario, organizado y secuenciado con el propósito de estructurar un proyecto formativo integrado. El concepto amplio de currículum hace referencia tanto al proyecto formativo formalizado como texto materializado (plan de estudios), así como también a aquel que realmente es enseñado (currículum en acción) (Aberbuj, 2009; Palamidessi y Aberbuj, 2012).

La articulación vertical asume, por un lado, cierto requisito de redundancia en la formación que debe ser planificado en pos de evitar ausencias y superposiciones no deseadas; por el otro, el modelo de secuenciación elegido para la propuesta formativa. Pueden caracterizarse dos modelos de secuenciación: la tradicional que procede de la estructura superficial del conocimiento a la estructura profunda, ubicando solamente hacia el final de la formación el aprendizaje sobre ciertas características centrales del conocimiento como su potencialidad para crear nuevo conocimiento, su carácter permeable y la provisionalidad de su ordenamiento; en contraposición, un modelo en el que los/as estudiantes aprendan la estructura profunda del conocimiento desde el comienzo de su formación, con énfasis en las formas de conocer y no solo en el estado del conocimiento (Bernstein, 1988; Tedesco et al, 2014).

La articulación horizontal remite al grado de aislamiento o integración entre materias, de los contenidos que en ellas se abordan o en la propuesta de enseñanza. La integración en el diseño facilita el aprendizaje integral y el trabajo articulado entre los equipos docentes. Por su parte, el aislamiento en el diseño, deja en manos de los/as estudiantes la labor de integración de los contenidos.

Ambos tipos de articulación permiten establecer encuadres y criterios de acreditación comunes, monitorear la vinculación entre los contenidos mínimos y tomar decisiones sobre equivalencias o pases a otras instituciones universitarias.

Una articulación efectiva requiere establecer espacios de reunión sistemáticos y periódicos con los equipos docentes de las otras materias para negociar criterios comunes sobre contenidos y modalidades de enseñanza. Es necesario que promovamos la coordinación y desarrollo de instancias de encuentro entre pares para propiciar el diálogo y la reflexión.

3. ¿Qué información debe incluirse en el programa de la materia?

El programa de mi materia debe incluir información suficiente como para responder a las siguientes preguntas: ¿qué espero que mis estudiantes aprendan, desarrollen, experimenten, vivencien en el transcurso de mí materia?, ¿por qué y para qué?, ¿cómo espero que lo hagan y cuándo?, ¿con qué extensión y profundidad?, ¿qué recursos materiales necesito (tiempo, espacio, materiales, etc.)?, ¿cómo planeo indagar si los/as estudiantes aprendieron, desarrollaron, experimentaron aquello que enseñé?

Para responder a estas preguntas hay una serie de componentes que debemos explicitar en los programas:

- **Información básica de la materia:** nombre del curso; modalidad de cursada; días, horarios y lugar; nombre de los/as docentes; datos de contacto; si hay algún requisito para cursar la materia como correlatividades, etc.
- **Los objetivos de aprendizaje y los propósitos de enseñanza:** La definición de qué espero que los/as estudiantes aprendan, desarrollen, experimente, vivencien, y qué me propongo hacer como docente para que esto suceda
- **Los contenidos y su estructura:** La definición de qué queremos enseñar (selección), su distribución en el tiempo (secuencia y organización), cronograma.
- **Propuesta de enseñanza:** La definición de las estrategias de enseñanza que se utilizarán y las experiencias de aprendizaje que se propondrán.
- **Estrategias, criterios de evaluación y método de calificación:** La definición de la estrategia que se utilizará para evaluar los aprendizajes (instancias de evaluación formativa y sumativa, tipo de instrumento que se utilizarán), criterios con los que se evaluarán los aprendizajes, requerimientos de aprobación, peso relativo de cada instancia en la

calificación de la materia y modo en que se valorará el desempeño estudiantil.

- **Materiales y soportes:** La definición de los textos o guías de trabajo obligatorios y ampliatorios, así como las tareas y ejercitaciones. La disponibilidad y ubicación de los materiales. La existencia de materiales de apoyo que tendrán a disposición y su ubicación, así como espacios de apoyo a los aprendizajes que se ofrecerán (tutorías, clases de consulta, clases de apoyo, etc).
- **Espacios y agrupamientos:** los espacios en los que se llevarán a cabo las experiencias de aprendizaje, su organización y el tipo de agrupamiento estudiantil propuesto.
- **Otras claves para aprender mejor en el curso:** consejos sobre cómo leer el material, resolver los problemas o realizar los ejercicios; explicitación de la política contra el plagio; responsabilidades estudiantiles (requerimientos de conducta, expectativas docentes sobre la conducta ética esperada, expectativas docentes sobre la preparación esperada para las clases, etc).

Toda esta información resultará relevante como hoja de ruta de la materia y podrá orientar el trabajo docente y estudiantil durante la cursada.

4. La definición de los objetivos de aprendizaje y los propósitos de mi materia⁵

Para hacer un programa el primer paso es definir los **objetivos de aprendizaje** que me propongo alcanzar a través de mi enseñanza, aquello que espero que los/as estudiantes conozcan, desarrollen, comprendan, vivencien y

⁵ Este apartado se basa en el capítulo 5 del libro Tedesco et al., 2014

experimenten. Los objetivos tienen una doble función: clarificar el proceso educativo y explicitar qué se desea hacer; y constituirse en marco de referencia para organizar el proceso educativo.

Los objetivos de aprendizaje se vinculan con los **propósitos de enseñanza**. Estos últimos, hacen referencia a mis intenciones de enseñanza como docente, qué pretendo lograr en mis clases.

Clarificar desde un inicio los objetivos y los propósitos permite que todos los actores involucrados en la experiencia educativa sepan qué se espera de ella y tengan información clara y explícita para actuar. Al mismo tiempo, permite poner en debate real las intenciones que se tiene de la experiencia y la evaluación que se hará de ella.

Con la intención de zanjar continuos debates sobre la definición de objetivos y propósitos⁶, cabe aclarar que no resulta posible ni deseable lograr exhaustividad ni completitud en su definición. Como docentes, tenemos que estar dispuestos a alojar lo incalculable y dejarnos sorprender por la propia experiencia y por aquellos aprendizajes que van más allá de lo esperado. No obstante, definirlos permite enmarcar la experiencia y delinear su dirección.

La definición de objetivos y propósitos concierne a la materia en su totalidad y a cada clase en particular, y los objetivos y propósitos de clase se orientan a los de la materia en su conjunto.

⁶ Para profundizar en este debate ver, entre otros, Tyler (1973); Stenhouse (1998); Zabalza (2000); Steiman (2008).

5. La definición de los contenidos a enseñar: selección, organización y secuenciación

Entendemos que los contenidos son la articulación de ciertos elementos culturales con ciertos propósitos formativos y la definición de una forma de ser enseñando (Basabe, Cols y Feeney, 2004). Todo contenido enseñable resulta de un proceso de recontextualización⁷. Podemos llamar contenido a todo lo que completa una unidad de tiempo de enseñanza en un programa o plan de estudio, pueden ser: *saberes, destrezas, habilidades, prácticas, competencias, experiencias, disposiciones, etc.*

El diseño de una materia implica la **selección** de aquellos contenidos que se van a incluir en la propuesta de enseñanza y aquellos que quedarán por fuera. La selección es ineludible porque no se puede enseñar todo. Se trata de un proceso práctico y su definición está delimitada por los propósitos de la carrera en general y de nuestro curso en particular, así como por los rasgos de la situación en que esa materia tendrá lugar.

En este sentido, la selección no es tanto un problema epistemológico, sino que *“es un problema esencialmente pedagógico que proviene de la necesidad de enseñar en condiciones permanentes de restricción”* (Feldman y Palamidessi, 2001:36). Como el tiempo de enseñanza es limitado, la selección debe estar siempre en revisión teniendo como criterio que el programa pueda ser cumplido sin que eso sea una proeza. Si se agrega un contenido nuevo debe compensarse suprimiendo alguna cosa anterior (Feldman y Palamidessi, 2001).

El tiempo (su cantidad y distribución) resulta una variable clave a la hora de planificar. Es el principal recurso y, al mismo tiempo, la principal limitación (Camilloni, 2004). La escasez estructural de tiempo en toda situación de enseñanza y de aprendizaje conlleva a un dilema central de la pedagogía:

⁷ Se recontextualiza porque, de ser un conocimiento producido en contextos sociales especializados, es convertido en un contenido que pueda ser transmitido a destinatarios ajenos al ámbito de producción del conocimiento (Tedesco et al., 2014).

enseñar muchos contenidos para cubrir amplias áreas de los campos de saber, o enseñar unos pocos contenidos con un tratamiento profundo y sustancial. En síntesis, ante la limitante del tiempo el dilema se da entre la extensión y la profundidad, entendiendo que a mayor extensión se limita la profundidad y viceversa.

Toda selección es arbitraria -una selección entre otras posibles- por lo que debe basarse en criterios explícitos y razones comunicables (Tedesco et al., 2014), que deben ser capaces de argumentar la inclusión de determinado contenido -y la ausencia de otros- (Feldman y Palamidessi, 2001).

Entre los posibles criterios de selección⁸ existentes en la bibliografía, sintetizamos y reformulamos algunos:

- **Su carácter fundamental en el campo de saber:** la selección debe asegurar el aprendizaje de aquellos saberes o modos de pensamiento fundamentales o básicos de la disciplina; es decir, aquellos que funcionan como posibilitadores del aprendizaje de otros. Para ello, debe enseñarse tanto el *estado del conocimiento* como las formas de conocer, incluyendo las preguntas y conceptos clave del campo de saber, los nudos estructurales y los modos en que produce el conocimiento, entre otros.
- **Su exigibilidad y transmisibilidad:** la selección debe garantizar la enseñanza de los contenidos indispensables para un momento específico de la formación. A su vez, debe poder ser transmisibles en el tiempo disponible, con los recursos que se tengan y considerando las características del estudiantado particular -las experiencias y conocimientos previos y las condiciones necesarias para el estudio-.
- **Su durabilidad y consenso:** la selección debe priorizar aquellos contenidos menos perecederos (los que siempre fueron y serán

⁸ Este apartado se basa en Bourdieu y Gros, (1990); Zabalza, (2000); Feldman y Palamidessi (2001); Tedesco et al., (2014); Aberbuj y Zacarias (2015)

necesarios) y que recojan acuerdo en el campo sobre su importancia y validez.

- **La diversidad de tipos de contenido:** la selección debe incluir contenidos de distinta naturaleza (teóricos, técnicos, prácticos y aplicados) y de los modos de construcción de conocimiento de las diferentes ciencias (explicitando el enraizamiento histórico y cultural de todas las producciones) para lograr una enseñanza reflexiva, integral, compleja, comprensiva y respetuosa de la diversidad.
- **Progresividad:** la selección debe asegurar articulación vertical y coherencia horizontal. Deben ser previstas explícitamente todas las redundancias y repeticiones que sean necesarias para el aprendizaje de los contenidos fundamentales, al tiempo que deben suprimirse aquellas que resulten inútiles.
- **Su representatividad y especificidad:** la selección debe promover que, en igualdad de condiciones (contenidos con semejanza en su carácter fundamental en el campo), se prioricen aquellos contenidos que sean un buen reflejo del conjunto. Partir de los contenidos representativos permite desplegar un avance progresivo en profundidad y coordinación entre ellos.

A su vez, debe priorizar aquellos contenidos que difícilmente sean abordados por otras materias. En el nivel universitario, con la intención de posibilitar aprendizajes futuros, es posible favorecer la inclusión de contenidos atípicos, raros o excepcionales. En muchos casos el trabajo sobre *lo atípico* permite comprender en profundidad los modos en que se construye el campo y se produce conocimiento.

El uso de principios de selección y su explicitación permite que su contenido pueda ser revisado, analizado y modificado. Una vez seleccionados los contenidos tenemos que **organizarlos** y **secuenciarlos**. La organización refiere al grado de integración de los contenidos y la secuenciación a la progresión de los mismos (Tedesco et al, 2014).

Secuenciar los contenidos implica definir un orden de sucesión, considerando: la importancia dada a cada contenido y la duración que ocupará en dicha

secuencia (Zabalza, 2000). La secuencia no sólo establece relaciones de continuidad, sino también de centralidad y de peso relativo -tiempo que se otorga a un contenido en relación a otros- (Tedesco et al., 2014). Los criterios utilizados para establecer la progresión se vinculan con la propia lógica del conocimiento y con las concepciones de los docentes respecto del proceso de aprendizaje. Las lógicas de secuenciación más habituales son⁹:

- **Secuencia lineal:** propone una secuencia en que todos los contenidos reciben la misma importancia y la misma cantidad de tiempo. Asume a los contenidos como unidades cerradas y su orden es sucesivo sin que varíe su nivel conceptual o su complejidad y sin que se establezcan vínculos entre ellos. Por ejemplo: una secuencia establecida según un orden cronológico. Es posible diseñar secuencias lineales con diferencias en relación a la relevancia de los contenidos (a algunos contenidos se les otorga mayor centralidad o tiempo), así como la relación entre ellos.
- **Secuencia concéntrica:** propone un aumento progresivo de la densidad informativa. Un mismo tema es retomado y ampliado en diversas oportunidades desde distintos puntos de vista o planos de análisis. Por ejemplo: se presenta un contenido inicialmente de manera simple y amplia para luego retomarlo cada vez con más detalle y desde diversas perspectivas. En este modelo, cada unidad tiene un valor distinto y se apunta a la repetición de los conceptos fundamentales para ir ampliando y profundizando su enseñanza.
- **Secuencia espiralada:** toma como base el modelo de secuencia concéntrica y propone además un aumento progresivo del valor conceptual. El contenido vuelve sobre sí, pero de modo diferente, ofreciendo versiones más complejas y nuevos marcos teóricos. Este enfoque valora la profundidad por sobre la extensión, a diferencia de los otros dos.

⁹ Este apartado se basa en Camilloni (2001); Feldman y Palamidessi (2001); Tedesco et al., (2014);

La segunda dimensión que debemos considerar al ordenar los contenidos seleccionados es **la organización**. La misma refiere al grado de vinculación horizontal de los contenidos, a su nivel de integración o aislamiento. Implica decisiones respecto de cómo se agrupan (o no) los contenidos que los/as estudiantes aprenden simultáneamente. Existen diversos grados de integración o aislamiento, entre los que podemos esquematizar los siguientes modelos (Tedesco et. al., 2014):

- El modelo de *correlación*: tiene el grado más bajo de integración, los contenidos aislados se referencian entre sí en función aquellos que fueron aprendidos en otros contextos.
- El modelo de *concentración*: un contenido se convierte en el centro y los demás se ponen a su servicio.
- El modelo de *globalización*: tiene el grado más alto de integración ya que los distintos contenidos se articulan en torno a un eje, un problema o un proyecto.

6. Otras categorías de la planificación: las estrategias de enseñanza y evaluación

Toda planificación debe incluir, también, definiciones sobre: la **propuesta de enseñanza** -las **experiencias de aprendizaje** que se propondrán, la organización del espacio, del tiempo, los recursos y agrupamientos-; y sobre la propuesta de evaluación de los aprendizajes y sus criterios. Estas categorías deben estar articuladas y ser coherentes, además de estar al servicio del aprendizaje y la producción del sujeto que aprende.

La planificación de las **estrategias de enseñanza** se definen en el marco metodológico del programa, e implican la definición de *cómo* llevaremos adelante la experiencia de enseñanza para lograr los objetivos que nos propusimos y enseñar los contenidos seleccionados. Para el diseño de este

apartado del programa, es fundamental lograr coherencia entre los contenidos seleccionados para la enseñanza, los objetivos y propósitos definidos, y las particularidades de los/as estudiantes en contexto. Ninguna propuesta de enseñanza es neutral ya que posibilita distintos aprendizajes, en consecuencia, las experiencias de enseñanza son también contenido (Tedesco et al., 2014).

A su vez, la planificación de la **propuesta de evaluación** que tendrá mi materia es otro aspecto central que debe estar detallado en el programa. Particularmente, deberían establecerse la estrategia y sus instancias, los criterios y las consecuencias de las mismas. Debemos procurar que estén alineados con las estrategias de enseñanza y objetivos de aprendizaje planificados, y que permitan construir instrumentos válidos y confiables. Cuando se logra convergencia entre estos elementos, es más probable que las “buenas calificaciones” reflejen “aprendizajes de calidad”. Además, debemos explicitar los requisitos de aprobación, las fechas y los modos de valoración y calificación, lo que permitirá que el estudiantado se organice mejor para el estudio y pueda anticipar los esperamos de su cursada (Tedesco et al, 2013).

Bibliografía

- Aberbuj, C. (2009). *La formación de profesionales universitarios en Educación: un análisis comparado de los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación y Ciencias de la Educación de la región metropolitana argentina*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés (tesis dirigida por Palamidessi, M.)
- Aberbuj, C. y Zacarias, I (2015): "Universidad y los desafíos de la pedagogía". En: Tedesco, J.C. (compilador) (2015): *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: OSDE-Siglo XXI. ISBN 978-987-629-591-8.
- Basabe, L. Cols, E. y Feeney, S. (2004). *Los componentes del contenido escolar*. Universidad de Buenos Aires (Ficha de cátedra: Didáctica I. Facultad de Filosofía y Letras)
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal
- Bourdieu, P., & Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de educación*.
- Camilloni, A. (2001). "Modalidades y proyectos de cambio curricular", en *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OPS-OMS
- Camilloni, A. (2004). *La planificación y la programación de la enseñanza*. Buenos Aires: Dirección de cultura y educación
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. *Problemas y enfoques*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC del currículum docente. Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique
- Tedesco, J. C., Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2014). *Pedagogía y democratización en la universidad*. Aique.
- Tedesco, J.C., Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2013). "El diseño de mi materia". *Serie Caja*

de Herramientas. Buenos Aires: PME-UNSAM – UNSAM Edita

Palamidessi, M. y Aberbuj, C.(2012): “La formación universitaria de grado como base para la formación de investigadores en Educación: caso de la región metropolitana argentina”. En: Gutiérrez Serrano, Norma. (Coord.) (2012): *Formación, política e investigación. Espacios de producción de conocimiento en educación en México y en el Cono Sur. Tomo 2*. D.F. México: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Edición Díaz de Santos. LB1028.25.M6.F67. Libro en papel 2013

Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)* (Vol. 3). Miño y Dávila.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel

Zabalza, M. A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea Ediciones.