

“Los que indagan sobre la enseñanza están comprometido en la tarea de comprender sus fenómenos, aprender cómo mejorar su realización y descubrir mejores maneras de preparar a los que quieren enseñar” - Miguel Ángel Zabalza -

Lic. Juana Ferreyro
Facultad de Psicología y Educación
Universidad Católica Argentina
juanaferreyro@uca.edu.ar
juanaferreyro@yahoo.com.ar

El conocimiento didáctico de los profesores, en la Universidad, establece una diferencia.

Introducción

Reflexionar sobre el fenómeno educativo hoy, más allá del nivel al que se refiera, exige considerar el contexto más amplio y en él, como aspecto distintivo de la encrucijada por la que se atraviesa, la desigualdad, la fragmentación social y educativa.

Las instituciones formadoras son ámbitos en los que se concretan las historias de éxitos y fracasos de jóvenes y adultos signados por los desiguales puntos de partida. Es decir, resulta un imperativo reconocer como un desafío central la equidad educativa.

La Universidad no escapa a esta situación ya que como producto de los deseados procesos de democratización de la educación las clases son más numerosas y, en general, las características que reúnen los aprendizajes de los alumnos que se inician en este nivel se encuentran por debajo de lo deseado. Hoy, los docentes universitarios deben moverse en un contexto cada vez más heterogéneo de jóvenes y adultos que acuden con diversos intereses, motivaciones, capacidades y expectativas.

Por lo tanto, considerar modos de enseñanza que promuevan aprendizajes significativos en todos los alumnos, evitando el fracaso y la deserción, es decir, hacer efectivo el propósito de igualar las oportunidades educativas y garantizar el derecho a aprender reconociendo la diversidad de los rasgos personales de los estudiantes, supone un importante desafío que deben asumir los docentes y que puede entenderse, *también, en términos didácticos.*

Este trabajo surge como un conjunto de reflexiones que se desprenden del estudio que se desarrolla en la Universidad Católica Argentina sobre el *fenómeno de buenas prácticas de enseñanza en la Universidad.*

El propósito que encierra esta presentación es poner en evidencia que la enseñanza, la intervención del docente en el Nivel Universitario, lejos de coincidir con las viejas concepciones de la enseñanza en el Nivel Superior, constituye un proceso relevante porque puede establecer diferencias cualitativas en la formación de los estudiantes. Es decir, el conocimiento didáctico de los profesores importa en los niveles superiores de enseñanza.

Características del estudio

Este trabajo pretende señalar algunas estrategias desplegadas por aquellos docentes universitarios que son considerados por sus estudiantes como profesores que favorecen procesos comprensivos.

El estudio que se desarrolla sobre las buenas prácticas de enseñanza en la Universidad, comprende una primera fase cuyo propósito es considerar qué dimensiones se reconocen en la planificación de las explicaciones de clase, de los profesores que favorecen la comprensión en los estudiantes. Este estudio se realiza en la carrera de Historia y en la de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Argentina.

Dadas las características de la problemática a la que se aspira dar respuesta y el objetivo que se persigue se optó por una metodología mixta es decir, que contemple un análisis de carácter cuantitativo y también cualitativo. El estudio que se lleva adelante comprende diferentes etapas, la primera se caracteriza por su naturaleza exploratoria en la que se realiza una aproximación al fenómeno, elaboración de marco teórico de referencia, cuestionarios a estudiantes y a docentes. Una segunda etapa que tiene un carácter descriptivo, centrada en los profesores bien ponderados por los estudiantes : análisis de contenido de los programas de cátedra, entrevistas en profundidad, grupos focalizados, observación de clases. Finalmente, una tercera que supone la integración de los diferentes aportes y la articulación de las etapas anteriores.

El trabajo que se presenta aquí surge de un primer análisis de contenido de los programas de cátedra de los profesores elegidos por los estudiantes.

Los programas de cátedra son considerados como una unidad de análisis dado que la racionalidad que se expresa en la elaboración de los mismos está referida a posiciones asumidas respecto: al conocimiento, a procesos de enseñanza, a cómo se concibe el aprendizaje y también, expresan expectativas sobre el futuro desempeño ocupacional de los estudiantes. Es decir, es posible considerar presentes aspectos referidos a la disciplina, la enseñanza, el aprendizaje y el campo profesional.

Para el estudio de estos documentos se consideró la metodología de análisis de contenido.

A partir del análisis desarrollado surge como una de las características que distingue la programación de cátedra que realizan estos profesores la siguiente:

- En la organización de los contenidos de la cátedra ponen en evidencia el pensamiento que poseen respecto del saber, el cual se expresa como claramente dinámico, considerando ideas centrales, estructurales o nodales, estableciendo relaciones internas y una vinculación con otros saberes.

Un pensamiento complejo en la organización de los contenidos

Indudablemente los efectos educativos de una programación dependen de la interacción compleja de sus diferentes componentes y de cómo se expresa en las situaciones de enseñanza. Evidentemente constituye un campo en el cual los modelos explicativos causales, causa – efecto, son inviables. Sin embargo, la manera de situar los contenidos y de establecer articulaciones entre ellos es un criterio que permite llevar a cabo unas primeras identificaciones o caracterizaciones de la forma

de enseñar. Obviamente la parcelación de la práctica educativa en diversos componentes tiene cierto grado de artificiosidad. Lo cual es explicable a partir de la restricción de contar con un sistema interpretativo que permita, al mismo tiempo, el estudio conjunto e interrelacionado de todas las variables que inciden en los procesos educativos.

Realizadas estas salvedades, es necesario considerar en el análisis de la organización de los contenidos de enseñanza la complejidad de la temática ya que, la misma reproduce la lógica y las categorías con que se construye un conocimiento. Es decir, un proceso histórico de sistematización del saber disciplinar y una dimensión subjetiva se conjugan necesariamente en torno a la organización del contenido en un programa de cátedra.

En este trabajo se pretende dar cuenta acerca de una de las dimensiones de análisis respecto de los contenidos¹ presentes en los programas de cátedra: el ensamble general de los contenidos. Es decir, las características de las relaciones y las formas de vincular que se plantean entre las unidades de contenidos y también en su interior. Se sostiene que el modo de articulación de los contenidos, la secuencia que se configura pone en evidencia una organización funcional del proyecto curricular que responde a una intencionalidad.

Es decir, las decisiones adoptadas configuran una estructura funcional particular que trasluce el sentido que quiere otorgarle a su asignatura el profesor.

Se ha considerado esta dimensión de análisis ya que surgen distinciones en los programas de cátedra de los profesores que han sido elegidos por los estudiantes como favorecedores de procesos comprensivos. El aspecto de mayor significatividad en las secuenciaciones propuestas por los docentes está dado porque la mayoría de ellos, siete sobre diez casos, no establecen abordajes lineales de los contenidos, es decir, secuencias simples, homogéneas, en las cuales todos los contenidos y unidades reciben la misma importancia, el mismo espacio-duración, desde un único plano.

La ordenación más simple de los contenidos responde, habitualmente, a un criterio cronológico, o de facilidad – dificultad. La relación que se establece entre los contenidos es del tipo inclusión derivativa es decir, cada nuevo contenido es un caso o extensión del contenido superordinado. También, estas ordenaciones pueden expresar relaciones de tipo inclusión correlativa es decir, cada nuevo contenido expresa una extensión, modificación o limitación del contenido superior.

A continuación se señalan algunas de las características analizadas que asume el ensamble de las unidades temáticas en las cuales es posible observar secuencias de distintos niveles de centralidad y relevancia.

Se incluye la descripción que aportan los propios profesores acerca de lo que hacen y piensan cuando elaboran los programas de cátedra ya que permite consolidar algunas apreciaciones. La explicitación de razones y justificaciones acerca de las decisiones que adoptan constituye un aporte sustantivo.

Secuencias complejas de organización de los contenidos

Se han identificado distintos modos de organización de los contenidos, las secuencias ofrecen diferentes alternativas que plantean como rasgo común la complejidad. Son seleccionados como una muestra del conjunto de propuestas los siguientes casos:

¹ Las dimensiones de análisis consideradas son las siguientes: selección de contenidos, secuenciación y ensamblaje de las unidades didácticas

- ❖ Respecto a la conexión de los temas, por ejemplo, se establece la centralidad de una unidad respecto del conjunto.

**Cátedra: Tecnología y su Didáctica – Semestral
Carrera de Ciencias de la Educación**

Organización funcional de las unidades temáticas

La organización de contenidos respecto del conjunto de unidades temáticas se configura como una estructura compleja del tipo retroactiva (Zabalza -2003 -), dado que la Unidad II: “Los contenidos de la Tecnología” constituye un conjunto de saberes que se recuperan y profundizan en las unidades III y IV las cuales poseen características de aplicación (Unidad III: Estrategias didácticas: el análisis de productos; Unidad IV: Estrategias didácticas: el proyecto tecnológico)

Esto es posible advertirlo a partir de la centralidad que se le otorga a esta Unidad en la evaluación final. En esta evaluación final, según señala el profesor en el programa, el alumno deberá relacionar su exposición con algún tema de la Unidad N°II

Las Unidades se estructuran en una secuencia no equidistante, se determina que el tratamiento de cada Unidad temática comprende diferentes tiempos.

Caso 1: Profesor de la Cátedra Tecnología y su Didáctica

El profesor en la entrevista aclara a qué obedece las decisiones adoptadas:

“Fundamentalmente, busco elementos y materiales que permitan hacer una reflexión acerca de la tecnología, que pertenezcan a diferentes sectores:, qué opina un psicólogo, un sociólogo (...) un ingeniero de la tecnología, es decir, aportes que tratan sobre lo mismo desde diversos puntos de vista. “

“La segunda unidad es donde vemos los contenidos de la tecnología, los alumnos si bien muestran interés, a la hora de darlo en un final no lo hacen, el primer año en que había dado la materia en el programa no había esta recurrencia de las demás unidades a la unidad 2. No se comprendía la centralidad de este conocimiento, los contenidos de la tecnología como referente de las propuestas. Entonces, el segundo año decidí que esto fuera tratado así en clase, es decir, explicitado claramente y evidenciado en el abordaje. Como parte de la estrategia decidí la obligatoriedad de tratar el contenido de la tecnología, y relacionarlo con los demás temas en el final (...)”

La programación supone asumir un reto didáctico, el de comunicar a otros el saber de modo de favorecer la comprensión, constituye una oportunidad para establecer cómo transparentar el pensamiento integrando los conocimientos científicos y académicos en una propuesta de cátedra.

En este caso, el docente estructura la organización de los contenidos expresando de modo claro su pensamiento, la centralidad y relevancia de una temática que se constituye en fundamento teórico del resto. Al mismo tiempo, considera las representaciones con que operan los estudiantes de modo habitual (la disociación entre conocimientos de tecnología como fundamentos de las propuestas de enseñanza) y arbitra una respuesta didáctica.

Al explicitar cuáles son los contenidos que van a ser evaluados expresa la finalidad que persigue, pone de manifiesto que deben constituirse en objeto de aprendizaje. La evaluación en todo proceso educativo, adquiere una dimensión

reguladora respecto de los aprendizajes de los estudiantes, es decir, ordena de diferentes maneras qué debe ser priorizado.

❖ Hay secuencias de contenidos que conducen a analizar el mismo problema o temática desde diferentes perspectivas o planos, se establecen aspectos centrales, estructurantes que orientan el sentido del conjunto de los contenidos.

**Cátedra: Historia Argentina III - Semestral -
Carrera de Historia**

Organización funcional de las unidades temáticas

Los contenidos se organizan en Unidades Temáticas que constituyen dos partes: una General a cargo de la profesora titular y una parte Especial a cargo de la profesora adjunta.

Cada una de las partes contiene Unidades Temáticas que se articulan entre sí.

La estructura General de los contenidos y la organización del tratamiento en el tiempo muestra un abordaje de modo simultáneo y complementario: la Parte General presenta un desarrollo de carácter teórico, los contenidos en esta parte están organizados en torno a un concepto, el de *democracia*. La Parte Especial, según se señala en el programa es de carácter práctico, aborda críticamente y en profundidad una serie de fuentes (artículos, publicaciones, obras literarias, revistas culturales: temas de arquitectura, etc.) sobre los aspectos de la historia del período “*que han generado y aún generan debates entre los historiadores*”. Se dirige al análisis crítico de distintas expresiones y controversias consideradas como paradigmáticas del pensamiento del período.

Por ejemplo: La Unidad 1 de la Parte General, - La democracia liberal y su crisis (1916-1930) se corresponde con la Unidad 1 de la Parte Especial “Vanguardia y modernidad en los años 20 y la Unidad 2 de la Parte General La restauración conservadora y los antecedentes de la experiencia nacional populista. (1930-1945) se corresponde con la Unidad 2 de la parte especial El tono ensayístico de la década del treinta. El papel de los intelectuales.

El tratamiento de una de las partes conduce a otra, la clarifica y profundiza y pone en evidencia matices sustantivos.

El espacio-duración concedido al tratamiento de cada una de las Partes es similar, en el programa se indican las fechas de las clases y el análisis de las mismas permite advertir que se establece igual cantidad y carga horaria de clases de cada una de las Partes señaladas, desplegándose en el cronograma un tratamiento alternado con lo que es posible establecer que existe una correspondencia.

Caso 2: Profesora de la Cátedra Historia Argentina III

La profesora titular en la entrevista realizada describe de esta manera razones y justificaciones acerca de algunas de las decisiones que adopta:

“(...) privilegio el buscar un hilo conductor para organizar el programa. Este eje generalmente tiene que ver con la política (...) entonces organizo todos los temas en torno al eje, luego trato de buscar los grandes sustentos (...).”

“(...) el programa se divide en partes que tienen que ver con una división cronológica pero esa división cronológica está en función de ese concepto que yo

elegí y tiene que ver con cómo se va a ir desarrollando en el tiempo (...). Ese concepto es el que enhebra todo el programa (...)

“ El contenido tiene una parte general y una parte especial, que es la discusión de textos clásicos de la bibliografía y lo que se discute a esos clásicos. Presentamos las distintas opiniones de distintas épocas como también los trabajos más recientes. Lo importante es que entiendan a la disciplina como voces que dialogan, que lean, que reflexionen, que elaboren críticamente el material y sepan distinguir diferentes enfoques y perspectivas y no que estudien de memoria y por medio de manuales, que puedan reconocer las distintas opiniones según los diversos autores en cada época (...).”

La profesora adjunta en la entrevista realizada describe características de la tarea que desarrolla:

“(...) trabajamos mucho con las revistas culturales en general, revistas de vanguardia, por ejemplo tomamos los temas de arquitectura. Lo hacemos para que tengan un panorama lo más completo posible. Leer y entender las miradas políticas de la Historia según los contextos y desde los distintos autores. Hay mucho material que puede aportar la descripción de las ciudades y su construcción, por ejemplo, y cuáles son las críticas a esas propuestas (...)

La diversidad de fuentes y materiales que constituyen el acceso al conocimiento permiten mostrar aspectos, matices difíciles de valorar desde una única dimensión y apreciar de esta manera su complejidad. En este caso la articulación se ve favorecida por la organización dada entre los integrantes de la cátedra.

Generalmente, la fragmentación que se establece en la enseñanza responde, en alguna medida, a la necesidad impuesta por la linealidad del lenguaje, no es neutral sino que influye decididamente en la manera de captar el tema y, aún más allá, en la manera de organizar mentalmente los objetos de conocimiento.² Por lo tanto, constituye un desafío didáctico otorgar unidad al saber, coherencia y sentido.

La integración de aportes de diferentes campos del saber permite que los conceptos y modos de pensar de más de una disciplina sean puestos en común de un modo sinérgico³ para iluminar temas que no se pueden tratar de modo profundo y complejo a través de una única disciplina: *“voces que dialogan en la historia y no un conjunto de hechos que suceden.”*

Resulta una experiencia formativa clave que un estudiante participe de un proceso en el cual confluyen aportes de diferentes disciplinas, lo que permite considerar distintos lenguajes que poseen una singular capacidad para describir, representar, distinguir y discriminar con sutileza, a modo de un prisma que abre la realidad que se pretende conocer.

² Véase PERINAT, A.:(2004) Conocimiento y educación superior. Barcelona. Ed Paidós. Pp 128-129

³ Gardner distingue lo interdisciplinario de lo multidisciplinario, esto último supone una yuxtaposición de las disciplinas sin existir verdadera interrelación de las perspectivas disciplinares. Véase CARDNER, H, (2000) La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas . Barcelona. Ed. Paidós. Pp 159 - 178

- ❖ Existen secuencias que establecen ordenaciones con avances y saltos hacia atrás aportando nuevos sentidos, tratamientos que atraviesan, van hilando aspectos ya tratados y nuevas consideraciones.

**Cátedra: *Filosofía de la Educación* - Anual –
Carrera de Ciencias de la Educación**

Organización de contenidos respecto del conjunto de unidades temáticas

Los contenidos se organizan en dos ejes:

- Aspectos fenomenológicos e históricos
- Aspectos esenciales de la educación

Se configura en cada eje un conjunto de unidades temáticas.

La estructura contempla alternativas, se quiebra la lógica de enunciación estableciendo una Unidad que tiene carácter de transversal tratándose en diferentes momentos, refiere al análisis de “diferentes pensadores sobre la educación”.

En la unidad IV se mencionan autores que son expresión de pensamientos paradigmáticos: Aristóteles, San Agustín, Nietzsche, Unamuno, Allan Bloom, André Malraux, Theodor Roszack, Edith Stein, Fritz Marz, Jean Paul Sartre, Antonio Gramsci, Neil Postman.

Si bien estos diferentes autores son abordados en distintos momentos del año hay un tiempo destinado a trabajar el conjunto de autores, es decir recobra la identidad de unidad temática que al decir del profesor: “(...) *en ella se pretende realizar un análisis sincrónico, apreciar las coincidencias en estos pensamientos.*”

Caso 3: Profesor de la Cátedra *Filosofía de la Educación*

El profesor explica a qué responde esta decisión de establecer una unidad de carácter transversal:

“(...) me interesa hacer una lectura sincrónica, lo que sincroniza aporta universalidad a lo que estoy diciendo.

Eso es lo que me interesa, no la diacronía que es más fácil de destacar. Todos son autores en los que me interesa señalar la unidad aún de los posmodernos, coinciden con una perspectiva clásica, estas últimas son centralmente metafísicas.”

Recuperar- profundizar- abrir a otros temas ya vistos o cuestiones próximas, el conocimiento como un proceso dinámico aparece en esta estructura como uno de sus rasgos. Es importante considerar que es muy difícil disgregar el contenido del proceso por el que ese contenido se asimila y crece, haciéndose más complejo. La posibilidad de crear la experiencia de que el conocimiento de una disciplina tiene una estructura de red⁴, de sistema y en movimiento constituye una experiencia sumamente formadora.

El docente ofrece en el ensamble general de las unidades una conciencia muy precisa sobre el saber, una comprensión y no el saber mismo.

⁴ Véase PERINAT, A.:(2004) Op. Cit. pp 130-133

- ❖ Propuestas en las cuales se analizan diferentes temáticas siguiendo una misma estrategia, a modo de un espiral, posibilitando la construcción de un modelo de análisis específico y el desarrollo de un tipo de conocimiento más significativo.

**Cátedra: Política Económica Argentina - Anual
Carrera de Historia**

Organización de contenidos respecto de cada una de las unidades temáticas:

. Los contenidos se encuentran organizados en ciclos globales, ciclos políticos dentro de los cuales es posible identificar ciclos menores, como los económicos.
Se establecen aspectos que la cátedra entiende como característicos de cada uno de los ciclos económicos, enmarcados en los ciclos políticos los cuales se enuncian en los títulos de cada Unidad (Ej. Unidad VIII Ciclo político 1995 – 1999: La reelección presidencial. Riesgo país y riesgo cambiario, Regreso al déficit fiscal,...)

Caso 4: Profesor de la Cátedra: Política Económica Argentina

El profesor explica muy claramente el sentido de la organización dada a los contenidos:

“(...) lo que tratamos es de que los fenómenos explicados los puedan asociar y relacionar porque así los pueden comprender más fácilmente.(...) esta cátedra no aporta información sino el pensamiento sobre la información.”

“Una de las estrategias es la de establecer relaciones (...) para que esto fuese comprendido la mejor manera era relacionarlo con ciclos globales. El estudio de la política económica implica conocer ciclos políticos mayores, para comprender el por qué de ciclos menores, como los económicos.

“(...) básicamente usamos un único modelo para analizar los distintos fenómenos, que nos permite simplificar la realidad que vamos a analizar. Igualmente ellos saben que quedan muchas cosas afuera, si tomamos cualquier tema del programa podríamos dar un curso de todo un año.”

El profesor pone de manifiesto cómo comprende el proceso de adquisición de conocimiento, lo expresa no sólo de modo explícito en la entrevista sino que en la misma propuesta de programación pone en evidencia actitudes mentales hacia el saber. Éstas se vehiculizan en las decisiones sobre la organización de los contenidos.

Proporciona categorías relevantes para el análisis de procesos y fenómenos, para resolver problemas dentro de ese dominio de conocimiento, un modo de explicar, de buscar evidencias y de indagar.

A modo de reflexión final y provisoria

Finalmente, es posible observar secuencias de contenido de distintos niveles de centralidad y relevancia, se identifican temas que adquieren el carácter de anclajes o conocimientos clave, estructurantes respecto de los demás. La secuencia de contenidos adquiere, de esta manera, una dimensionalidad diferente dado que transmite a los estudiantes la existencia de ideas más importantes que otras.

Las secuencias, en su mayoría, han sido organizadas de modo complejo, constituyen, al decir de Zabalza, M. (2003), *un mapa en relieve* de la disciplina⁵, se construyen como miradores, metapuntos de vistas para comprender la totalidad. Conocimientos que se destacan o jerarquizan porque permiten otorgar un nuevo sentido al resto.

En el modo de organizar los contenidos se transparenta, se pone de manifiesto el *pensamiento sobre el conocimiento disciplinar*.

El conocimiento que los profesores tienen de la asignatura (contenidos fundamentales, métodos de trabajo e investigación, etc.) y la opinión que les merece, su relevancia formativa, su importancia en el Plan de estudios, fluye significativamente en la selección y organización de los contenidos.

Particularmente, los profesores elegidos por los estudiantes porque favorecen la comprensión, *expresan organizaciones complejas y dinámicas del conocimiento*. Muestran, en el ensamble general de los contenidos, un modo de entrar en ese sistema de ideas, se valen de distintos recursos para clarificar qué es lo esencial y lo sustantivo de aquello que no lo es.

Para traslucir el pensamiento sobre ese saber en algunos casos se establece una articulación entre los integrantes de la cátedra de modo de establecer abordajes convergentes, articulando diferentes planos de análisis; o se consideran propuestas metodológicas y criterios de evaluación que expresan claramente la relevancia de un saber con el propósito de vincular lo específico y lo global; otros definen unidades que poseen dentro del programa una centralidad o funcionalidad particular dado que expresan concepciones que permiten saltos cualitativos en la comprensión y sentido del conjunto. Finalmente, también se establecen abordajes recurrentes considerando modelos de análisis que garantizan abordar el fenómeno en el área y que evidencian el pensamiento disciplinar.

Los programas muestran un saber experto. El saber del profesor se diferencia del que posee el alumno dado que el docente es el experto en el saber y el estudiante se inicia en él. El ser un experto no está definido tanto en la cantidad de conocimientos que posee, sino en la calidad de las relaciones, vinculaciones, interpretaciones, es decir, en el desarrollo de un *pensamiento acerca de ese saber*.

Cuando un profesor, que es un especialista, un investigador en mayor o menor medida, programa su asignatura lo hace inicialmente desde el conocimiento disponible de la disciplina y considerando los criterios, más o menos explícitos y consensuados en su grupo académico. Están sujetos a los criterios epistemológicos y de la cultura propia de la "tribu" académica a la que pertenecen, al decir de Becher.⁶

Sin embargo, al programar la enseñanza de ese saber se asume un importante desafío. En la programación se asume el reto didáctico de comunicar a otros este saber; el proyecto de cátedra constituye una oportunidad para establecer cómo integrar los conocimientos científicos y académicos en una propuesta de enseñanza que se denomina asignatura.

El profesor que toma conciencia que el saber se configura como un tejido interdependiente e interactivo, en la tarea de programar la enseñanza de ese

⁵ Véase ZABALZA, M.: (2003) Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid. Ed. Narcea pp 70 - 82

⁶ Véase BECHER, T.: (2001) Tribus y territorios académicos. Barcelona. Ed. Gedisa. pp 41 - 44

conocimiento específico enfrenta la tensión que supone comunicarlo.⁷ No es posible, ni es el propósito, comunicar todo lo que se sabe, por lo tanto, qué comunicar y qué no, constituye una decisión clave. Unos contenidos han de ser necesariamente comunicados antes que otros, pero indudablemente lo que se presente, en el momento y el “modo” en que se lo haga colaborará para que los estudiantes configuren una representación de ese saber reconociendo su multidimensionalidad, su dinamismo o se transformará en una pieza aislada, difícil de otorgarle sentido.

Es decir, el orden de los contenidos, su secuenciación y las conexiones que se establecen, internas al programa de cátedra y con otras disciplinas, orienta y modela la forma en que los estudiantes construyen sus aprendizajes, y la relación con el saber. El orden y las relaciones que los docentes establezcan plantearán un conjunto de restricciones y de posibilidades.⁸

El proceso de comprensión supone, fundamentalmente, un esfuerzo en busca del significado, es necesario que se establezcan conexiones entre las ideas y se componga un orden, asumir y / o construir la jerarquía que se establece entre esas ideas estimando la importancia de las mismas.⁹ Por lo tanto, una organización de contenidos que evidencia el pensamiento del especialista, que establece pistas respecto de cómo ordenar, diferenciar, interrelacionar y jerarquizar las ideas es solidaria con los procesos de comprensión de los estudiantes.

Bibliografía

- BECHER, T.: (2001) Tribus y territorios académicos. Barcelona. Ed. Gedisa.
- GARDNER, H.(2000) La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas . Barcelona. Ed. Paidós.
- GROS SALVAT, B. y ROMANÁ BLAY, T.: (2004) Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria. Barcelona. Ed Octaedro.
- MARTINELLO, M. y COOK, G.: (2000) Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona. Ed. Gedisa.
- NUTHALL, G:(2000) *El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula*. en BIDDLE, B; GOOD, T; GOODSON, I.: (2000) La enseñanza y los profesores II.
- PERINAT, A.:(2004) Conocimiento y educación superior. Barcelona. Ed Piados.
- TISHMAN, S.; PERKINS, D.; JAY, E.: (1997) Un aula para pensar. Bs. As. Ed,Aique.
- ZABALZA, M. A.: (2003) Competencias docentes del profesorado universitario.. Madrid. Ed Narcea

⁷ Véase GROS SALVAT, B. y ROMANÁ BLAY, T.: (2004) Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria. Barcelona. Ed Octaedro. P135

⁸ Véase NUTHALL, G.:(2000) *El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula*. Pp 19 a 114 en BIDDLE,B; GOOD, T; GOODSON, I.: (2000) La enseñanza y los profesores II

⁹ Establecer relaciones permite: otorgar sentido a lo nuevo, ganar dominio sobre un problema, conectar lo que se sabe o lo que se está aprendiendo con aquello en que podrán aplicarlo. Véase MARTINELLO, M. y COOK, G.: (2000) Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona. Ed. Gedisa. pp 41 - 54