



INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS: UNA PERSPECTIVA DE GLOBALIZACIÓN COMO ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA Y LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD.

María Luisa García Martel

Resumen:

Detectado en el Plan de estudios del Profesorado en Educación Inicial, Humanidades, UNNE, el problema de compartimentación de asignaturas y su impacto en la dimensión organizacional, en la enseñanza y en los aprendizajes, se elabora el presente proyecto para generar actividades de integración que permitan abordar un objeto de estudio en toda su complejidad, desde una perspectiva de globalización.

Palabras claves: Integración- contenidos- formación docente

Fragmentación de contenidos y sentido de la propuesta innovadora.

El problema se vincula con la organización de los contenidos en la propuesta curricular para el Profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, UNNE, y su consecuente incidencia en la organización institucional y funcionamiento de las cátedras: plan de estudio por asignaturas, lo que implica designaciones docentes en este sentido, con todo su correlato administrativo de tipo balcánico que se manifiesta en la distribución de tiempos según cada profesor, uso de espacios determinados por cátedra, exigencias particulares por asignatura, entre otros.

Estos datos referidos a la organización de los contenidos pueden analizarse, según Díaz Barriga (1990), desde tres dimensiones: epistemológica, psicológica e institucional.

En relación con lo epistemológico el tipo de organización de contenidos detectada en el plan indicaría, según el autor, que *“la realidad formalizada y segmentada es ordenada en los compartimentos de las diversas materias para transmitir al estudiante”* (Díaz Barriga, 1990, p.26) Al presentar el contenido atomizado por disciplinas *“el problema principal que plantea una estructura disciplinar rígida es el de la estanqueidad de los contenidos abordados en cada materia”* (Zabalza, 2003, p.50).

Desde la mirada de actor institucional involucrado en este plan, se puede ver que cada profesor actúa de manera aislada, con lo que resulta difícil establecer relaciones con otras asignaturas, y se favorece el individualismo hacia el interior de la institución.

No obstante, no se puede dejar de reconocer la importancia de enseñar desde un enfoque disciplinar en tanto éste permite indagar y profundizar un objeto de estudio particular. Se entiende que esta cuestión puede tomar la forma de “tensión” en el currículum universitario: ¿Disciplinariedad/ globalización e interdisciplinariedad?

Una alternativa para superar este problema de “la disciplina” en el plan de estudios mencionado, podría ser la decisión de contar con “Talleres de integración,



investigación y práctica”, ubicados en todos los años de las carreras como intento de posibilitar una visión más integrada del conocimiento y una propuesta de organización de contenidos mínimos por taller en función de “ejes problematizadores”. Más allá de la presencia de estos espacios curriculares que posibilitarían modos de integración, lo cierto es que aún cada profesor trabaja desde su disciplina, estrictamente en la cátedra que fue designado, desarrollando los contenidos que indica el plan.

En relación con los “ejes problematizadores” que se mencionan cabe recuperar los aportes de Torres Santomé (1998) quien plantea que el currículum puede organizarse “*alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, tópicos, instituciones, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc.*” (p.29). Tal es el caso específico del Taller de Integración, Investigación y Práctica II, llevado adelante por la autora del presente proyecto, Taller cuyo eje es la temática “El rol Docente y sus ámbitos de ejercicio”, y que a partir del año 2008 implementa un programa organizado a partir de problemáticas propias de la Formación Docente en el Nivel Inicial.

En cuanto al Nivel Psicológico, y siguiendo los aportes de Díaz Barriga (1990), es necesario analizar algunos supuestos sobre el aprendizaje que subyacen en las estructuras de los planes de estudio, dado que éstas se reflejan en las propuestas de organización de contenidos. Cabe aquí preguntarse: ¿Qué se pretende del alumno a partir del contenido? Se trata con frecuencia de una concepción en la que se espera que el alumno “retenga el contenido”, memorice y repita lo que le fue dado directamente por el docente, desde estrategias de exposición, o bien que logre el contenido y los objetivos operativos desde variadas técnicas participativas, pero necesariamente no se requiere que ponga en juego procesos de integración de lo aprendido o de aquello que está en proceso de aprendizaje.

Desde las perspectivas que consideran centrales la interacción social, la influencia socio-cultural y la significatividad de los aprendizajes, se entiende que se “*necesita trabajar con contenidos culturales que sean verdaderamente relevantes cuyo significado se pueda comprender fácilmente, algo que desaconseja las fragmentaciones excesivas en asignaturas*” (Torres Santomé, 1998, p.44)

Desde esta mirada es necesario revisar la organización de los ámbitos del saber de manera de captar la realidad como un todo en la cual se detectan problemas, se investigan, se interviene y se soluciona, desde los aportes de las diferentes disciplinas.

En cuanto al Nivel institucional, se puede asegurar que se da una estrecha vinculación entre la organización de la estructura administrativa y el plan de estudios. “*La organización por asignaturas resulta funcional para una institución educativa que evita tener profesores de tiempo completo*” (Díaz Barriga, 1990, p.31) De este modo puede advertirse cómo la cuestión presupuestaria se asocia al plan, dado que la designación de los profesores con dedicación simple, por asignatura, permite ajustarse a un magro presupuesto, lo que se vincula estrechamente con las políticas de financiamiento.

Siguiendo con los aportes de Díaz Barriga, se afirma en relación con la organización de contenidos y designación de docentes por disciplinas que:



“se llega a tener una planta de maestros amplia, y a la vez los mecanismos de reemplazo no afectan el desarrollo formal del plan porque se presenta como una pieza que puede ser cambiada por otra sin mayores modificaciones en el sistema, ya que el plan está hecho para lograr una eficiencia administrativa, es adecuado para dispositivos de enseñanza mecánica y evaluación sencilla y masiva” (Díaz Barriga, 1990, p.31).

Se entiende desde el presente proyecto de Integración que todas estas problemáticas desagregan el trayecto formativo, cuestión que se percibe perfectamente desde los desarrollos curriculares. No obstante, cabe señalar que hay elementos importantes que jugarían a favor de algún proyecto de innovación, particularmente de innovación en *“lo realmente enseñado”* (Camilloni, 2001, p.24) sin necesidad, por el momento, de modificar *“lo que está escrito”*. Estos elementos pueden jugar como fortalezas de la propuesta que se pretende implementar.

Por un lado el actual plan de estudios parece superar esta perspectiva de *“desintegración”*, lo que se traduce en la ubicación de *“Talleres de integración”* desde primer año y la definición de *“ejes problematizadores”* para los mismos. Estas decisiones acerca del diseño no garantizan en sí mismas la concreción de procesos integradores.

Por otro lado, y en virtud de los modos de designación, cada profesor dispone de una carga horaria de diez horas reloj para el desarrollo de clases y tareas extraclases, por lo que se cuenta con un margen de carga horaria remunerada, desde la cual se pueden realizar diferentes funciones y actividades. Este margen parece ser una brecha para contar con la disponibilidad de los actores para realizar tareas conjuntas que demandan tiempos extracátedra, lo que implica optimizar el uso del tiempo en función de un proyecto integrador.

Finalmente y como uno de los aspectos más importantes de rescatar, se dan dos condiciones básicas para intentar el desarrollo del proyecto al momento de definir esta innovación: la mayoría de los profesores manifiesta interés por ocupar los tiempos remunerados en realizar coordinaciones intercátedras y existen acuerdos generales en las cuestiones de enfoques didácticos, lo que es central en un proyecto de esta índole. Estas condiciones básicas se percibieron en experiencias anteriores realizadas a modo de prueba.

Para cerrar la descripción del problema, se identifican las dimensiones que se abordarán:

- el currículo en acción o la dimensión de enseñanza;
- dimensión institucional de asignación de profesores por asignatura, tiempos y espacios para la enseñanza.

El presente proyecto cobra sentido porque es una propuesta de trabajo que busca aprendizajes integrales, superando la fragmentación propia del currículo por disciplinas. Se espera que impacte en beneficio de la enseñanza, de la constitución de equipos de trabajo y, fundamentalmente, en los procesos de aprendizaje de los alumnos.



Al ser un proyecto que implica la participación de varios docentes, se pretende superar el aislamiento de profesores y promover una cuestión que es medular, y que explicita claramente Christopher Day (2006, p. 152):

“Hay colegialidad cuando los adultos hablan de su práctica profesional, se observan unos a otros en la práctica, trabajan juntos en la planificación, evaluación e investigación de la enseñanza y el aprendizaje y se enseñan unos a otros lo que saben acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el liderazgo. A esto podríamos añadir: los adultos comparten las comprensiones emocionales y los compromisos de los demás”

Estas acciones que demanda la colegialidad son un paso sumamente importante en este equipo de trabajo de segundo año de la Carrera de Educación Inicial, y las mismas ya implican que el proyecto valga la pena.

Por otro lado, y en relación con los aprendizajes de los alumnos, se considera que el proyecto beneficiará la apropiación de contenidos “situados” en una realidad e interpretados desde las miradas de distintas disciplinas, dejando de ser contenidos que se transmiten a los alumnos para que cada uno concrete una mera yuxtaposición de elementos o bien los vaya dejando de lado una vez “aprobados”, y se pierda, por tanto, la idea de configurar un todo significativo que permita poner en juego, globalmente, las competencias profesionales inherentes al rol docente.

El proyecto impactaría también en la vida institucional, en tanto que implica un movimiento de espacios y una adecuación de tiempos compartidos, saliendo de aulas y tiempos convencionales en varias ocasiones del cursado, y trayendo aparejados algunos ajustes en el aspecto administrativo (asistencias de alumnos, asistencia de profesores, tipos de informes, etc.).

Las posibilidades de socializar la experiencia impactarían en el equipo docente de la carrera y de otras carreras, en tanto se comunique y fundamente la iniciativa, su proceso de implementación y resultados.

Como objetivo general y marco orientador del proyecto se espera:

✓ Favorecer procesos de apropiación e integración de contenidos en los alumnos del segundo nivel de la Carrera Profesorado en Educación Inicial, a partir de la construcción de estrategias didácticas intercátedras y de la flexibilización de los aspectos estructurantes de la organización: espacio, tiempo y agrupamientos.

Los objetivos específicos trazados son:

✓ Generar un espacio de intercambio y construcción didáctica entre los docentes de segundo año de la Carrera de Profesorado en Educación Inicial.

✓ Diseñar, implementar y evaluar propuestas de enseñanza intercátedras que privilegien la integración de contenidos como estrategia didáctica.

✓ Institucionalizar tiempos y espacios compartidos entre cátedras para la implementación de actividades de enseñanza y extensión.

✓ Socializar la experiencia de innovación en el ámbito de la propia Facultad y en eventos académicos referidos a innovaciones y comunicación de experiencias en Universidades, haciendo extensivo a Institutos de Formación Docente.

Aportes conceptuales a favor de la globalización de contenidos.



Se considera necesario recuperar en primer lugar un concepto que actuará como vertebrador del proyecto. Se trata de los aportes de Zabalza (2003) en relación con el currículo:

“El currículo es el proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en una institución formativa, en este caso la Universidad. Una buena definición de currículo debería incluir, además, la idea de “unicidad” y “cohesión interna” característica que resulta esencial a la perspectiva curricular. El currículo como proyecto formativo integrado es la idea que nos va a servir de punto de referencia” (p.21).

Parafraseando al autor, “proyecto” es algo que se ha pensado y diseñado en su totalidad, y que requiere algún tipo de formalización que lo convierta en documento, y por ende, socializado y público. Una vez escrito (formalizado) el proyecto, “afecta” a las personas involucradas, las compromete.

Por otro lado, “formativo” hace referencia a obtener mejoras en la formación de las personas que participen en él, y el calificativo “integrado” remite al sentido de unidad y conexión interna. Es en esta última idea, en la caracterización de “integrado”, en la que se quiere centrar la atención, sin dejar de lado el marco general que ofrecen las ideas expresadas con anterioridad.

Dice Zabalza (2003), *“esta idea de integración o continuidad se opone a la mera yuxtaposición de unidades formativas (asignaturas, prácticas, etc.) que suele ser el modelo curricular habitual en nuestras universidades” (p.24).* Los planes de estudio suelen ser una sucesión de disciplinas y actividades formativas que funcionan como unidades separadas, con escasa relación entre las anteriores y las subsiguientes, por lo que es *“nula la posibilidad de establecer procesos formativos continuados que superen el tiempo y los contenidos de cada disciplina aislada” (p.24).*

Camilloni (2001) sostiene que:

“ya no se piensa que un plan de estudios es sencillamente una secuencia organizada de asignaturas, sino que la construcción del concepto de programa de formación implica que se trata de un objeto más complejo, que es algo que llevado a la práctica genera diversas experiencias en los estudiantes y que estas experiencias, que son decisivas en el tipo de aprendizaje que los alumnos realizan, están determinadas no solo por el nombre de las materias, por un conjunto de títulos de temas para cada una de esas materias, sino que dependen de manera significativa de las formas en que se enseñan, de las modalidades con que se evalúan los aprendizajes y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo” (p.23-24).

En coincidencia con esta ampliación del concepto de currículo, es sumamente pertinente la imagen que al respecto ofrece Hargreaves (citado en Zabalza; 2003):

“Cuenta Hargreaves cómo a veces los profesores describimos hiperbólicamente nuestra actuación formadora mediante la metáfora de que nosotros, piedra a piedra “estamos construyendo el edificio del saber de nuestros estudiantes”. Pero la visión de los estudiantes, es menos optimista que la nuestra: desde su perspectiva, nuestra disciplina, nuestros trabajos y lo que ellos se limitan a hacer es tratar de defenderse lo mejor que pueden de esos lanzamientos: aprenderse los textos, resolver problemas, entregar sus trabajos, y en cuanto pueden (si puede ser, a través de los exámenes parciales que les permiten ir eliminando materia) dejan a un lado la piedra que les



hemos lanzado. Al final, concluye Hargreaves, el resultado no es un edificio bien construido sino un montón de piedras y eso si han tenido la suerte de no haber quedado descalabrados con suspensos en alguna de ellas” (p.25).

Esta imagen pone en evidencia la “desintegración” que se ofrece en el trayecto formativo de los estudiantes y permite comprender que el currículo ya no es algo que se pueda definir simplemente por lo que está escrito en un papel, sino que tiene que ver con lo que algunos han denominado el “currículum en acción”; el currículum que se lleva efectivamente a la práctica.

Parafraseando a Camilloni (2001), los cambios en el currículo deberían implicar transformaciones profundas en el ámbito institucional, los propósitos de la institución, los medios y recursos disponibles. En este sentido la autora habla de “cambio sociocultural” porque si se pretende un cambio duradero en las propuestas formativas de la Facultad, sin dudas debe implicar un cambio en la dimensión organizacional. Dice la autora que cuando la innovación queda localizada en un solo punto y no se introduce “*en la estructura general de las relaciones que implican definir y poner en marcha un currículo, es muy sencillo diseñarla e implementarla, por esta razón también es sencillo anularla y volver al currículo anterior*” (p. 26).

La autora recientemente mencionada plantea un probable riesgo ante la problemática de los currículos por asignatura independientes, y es “*la desintegración del conocimiento y el hecho de que es el alumno el que va a ser responsable de integrarlo ya que los conocimientos sueltos y dispersos no se pueden usar en muchas ocasiones*” (Camilloni, 2001, p.40). Ante tal situación la autora presenta algunas alternativas de solución, a través de tres grados de relación entre asignaturas. Un primer grado es la correlación, en la cual se puede aludir a contenidos de otra materia, usar algo de lo visto, mencionar aportes de materias simultáneas o sucesivas. Esta modalidad “*como grado de relación es muy bajo, tanto que no tendría necesidad de depender de que el currículo esté diseñado expresamente para que pudiera producirse tal correlación*”(Camilloni, 2001, p. 40). Desde esta constitución por materias no se tiene en cuenta en absoluto que mientras el alumno está aprendiendo unos contenidos también está aprendiendo otros. El docente se ve obligado a hacer esta correlación, necesita en muchas circunstancias hacer referencia a las cuestiones que el alumno aprendió en otras materias o que está viendo simultáneamente. Sostiene Camilloni en el texto citado que cuando el alumno aprendió todo compartimentado,

“si no tienen la clave para entrar es como si no tuvieran ninguna llave que les permita abrir la cerradura y hallar la información. La gente aprende los paquetes con las claves y las consignas que se le dieron para aprender, por lo tanto no van a recuperar sin la clave. En alguna lado de la memoria están los conocimientos, pero no tienen abierto el camino para recuperarlos, no tienen el anzuelo que les permita pescarlos” (p.40).

Los alumnos necesitan un aviso, tal como “ya aprendieron eso en...”, necesitan un camino posible para encontrar los conocimientos, una consigna para recuperar esa información. Estos caminos o pistas no están trazados en los currículos de materias independientes. El profesor tiene que improvisarlos según las necesidades de cada materia. Para poder establecer estas correlaciones son necesarias dos condiciones:



poseer conocimientos acerca de los contenidos que se van a correlacionar y saber qué es lo que se está dando o dará en las otras materias. Por tanto, es imposible encerrarse en la propia asignatura, ni desconocer que hacen los demás profesores.

La autora presenta una segunda forma de relación entre asignaturas: la concentración. Esto consiste en tomar una materia como centro, siendo la única que va a conservar su programa, su secuencia y su metodología y las otras se ponen al servicio de ella.

“...supone establecer que el eje del diseño es la materia o las materias que se toman como centro o materias troncales. En la medida en que la materia troncal va planteando sus temáticas, sus problemáticas, las otras van variando la secuencia de la enseñanza y se programan para contribuir a la resolución de la enseñanza de esa materia central que servirá de nodo para la integración de conocimientos” (p.41)

Evidentemente que esta modalidad establece cierta jerarquía entre materias, dado que se toma una de ellas con preferencia sobre las otras y se le da un lugar preponderante.

Una tercera forma de relacionar los contenidos es la globalización. *“El alumno tiene que resolver una cuestión, que puede ser, por ejemplo, un problema, que es central y que todas las materias se ponen al servicio de la tarea de resolución”* (Camilloni, 2001, p.41). Hay un centro, pero éste no es una disciplina, sino un tema, un problema, un proyecto, que se constituirá en el eje del trabajo. En este caso, la transformación de contenidos, secuencias y metodologías se efectúa en todas las disciplinas.

Esta última forma de relacionar los contenidos es la que se pretende estimular desde el presente proyecto, lo que implicaría involucrarse en ciertas estrategias de Integración.

Según Litwin (2008), se entiende por estrategia de integración en la enseñanza a *“aquellas explicaciones de los docentes o propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos o campos”* (p.70).

Esta autora afirma que la idea de integración *“está en la base misma de los estudios psicológicos que remiten a cómo se aprende, que es el aprendizaje significativo, cómo se integra lo que se sabe con lo nuevo por aprender”* (p.74-75).

En este sentido resulta pertinente reconsiderar los aportes de Bárbara Rogoff (citada en Baquero, 2001) en cuanto al aprendizaje, la actividad sociocultural y los planos de la misma. Al respecto se dan tres planos en la actividad sociocultural: el aprendizaje; la participación guiada y la apropiación participativa.

En cuanto al aprendizaje (plano institucional/cultural de análisis de la actividad sociocultural): *“supone la presencia de individuos activos que participan con otros en una actividad culturalmente organizada, que tiene entre sus propósitos el desarrollo de una participación madura en la actividad de sus miembros menos experimentados”* (Baquero, 2001, p.169).

Respecto de la participación guiada, se hace referencia a un plano interpersonal de análisis de la actividad sociocultural y se la define como procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una



actividad culturalmente significativa. La palabra “guía” se refiere a la dirección dada y “participación” se refiere tanto a la “*observación como a la implicación efectiva en la actividad*” (Baquero, 2001,169)

Finalmente, se entiende por apropiación participativa, dentro del plano individual del análisis de la actividad sociocultural, al “*modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad (...) se trata de un proceso de reconversión más que de adquisición*” (Baquero, 2001,169)

El desafío para la enseñanza parece ser, siguiendo la línea conceptual de Baquero, diseñar situaciones de enseñanza en las que se cumplan los requisitos del aprendizaje: la existencia de una tarea real; desarrollar una práctica contextualizada de las tareas; poseer muchas oportunidades de observación de otros sujetos realizando el tipo de trabajo que se espera aprender. Se trata entonces de buscar tareas genuinas, que requieran una práctica compleja y no solo componentes parciales, y que impliquen la observación de otros sujetos en la práctica de lo que se debe aprender.

Este desafío indica la posibilidad de considerar la integración como una de las estrategias de enseñanza. Esta estrategia se puede diseñar o reconocer porque los docentes utilizan un caso o un relato que permite identificar en sus relaciones numerosos conceptos, temas, ideas, suposiciones a partir de una situación o producto concreto. Cuando los casos son complejos, dilemáticos y muestran una situación real en la que convergen para el análisis de datos, conceptos, relaciones paradigmáticas, suelen ser expresiones de los vínculos interdisciplinarios y constituyen una clara propuesta enriquecedora de la comprensión. La integración no les “viene dada” a los docentes, ellos la construyen mediante una mirada experta, crítica en algunas circunstancias, novedosa o profundamente interpretativa.

Edith Litwin (2008) expresa que con solo decir que son estrategias de integración, no alcanza. Es necesario considerar la integración como punto de partida y distinguir actividades específicas requeridas para lograrlo.

Siguiendo la línea de “cambio sociocultural” de Camilloni, se hará necesario distinguir un amplio espectro de actividades, que abarquen tanto lo institucional como lo didáctico.

Al respecto, se propone una secuencia de actividades que propiciarían la integración de contenidos y la socialización de la experiencia innovadora.

Una propuesta para avanzar hacia la integración de contenidos.

Las actividades diseñadas para tal fin se categorizan según su naturaleza:

Preparatorias:

- Socialización de la propuesta entre la totalidad del cuerpo docente y auxiliares del año de la carrera involucrado.
- Firma de carta compromiso para desempeñarse en el proyecto.

De formación del equipo responsable de la propuesta:

- Organización, implementación de Talleres pedagógicos para y por docentes.
- Reuniones de trabajo y estudio entre docentes.



- Diseño y elaboración de pautas respecto de la modalidad de cátedra abierta entre el equipo de docentes de segundo año de la carrera de referencia.

- Intercambios virtuales de materiales y sugerencias.

De enseñanza:

- Producción de diseños de actividades de integración: clases, trabajos prácticos, evaluaciones, charlas informativas sobre diferentes problemáticas sociales inherentes a la función docente, entre otras. Pueden impactar hacia el interior de la universidad o hacia afuera, según las propuestas emanadas del grupo de docentes y auxiliares y las demandas de los alumnos.

- Discusión, selección y /o construcción de dispositivos de trabajo (casos reales, ficticios, películas, artículos de revistas, noticias vinculadas a la educación, etc.)

- Implementación de cátedra abierta entre el equipo de docentes de segundo año de la Carrera de referencia.

- Implementación de actividades compartidas entre cátedras. Se espera lograr seis actividades integradoras con la totalidad de alumnos de segundo nivel durante el año, tres por cuatrimestre.

- Intercambios virtuales de materiales y sugerencias.

De registro de la experiencia:

- Elaboración de actas simples o memoria de las reuniones.

- Registros audiovisuales y escritos de las actividades implementadas con alumnos.

De coordinación con otras instancias:

- Reuniones de coordinación con personal del Área Administrativa: negociación y gestiones para la consecución de espacios para actividades compartidas, consecución de materiales varios, adecuación de tiempos y tareas extracátedras, entre otros.

- Reuniones con instituciones destino para implementación de prácticos, observaciones, ayudantías y prácticas que propicien la integración de contenidos en el ámbito de desempeño profesional.

De evaluación:

- Elaboración de instrumentos de evaluación de la experiencia para alumnos y docentes.

- Implementación de evaluaciones.

- Sistematización de información.

De difusión:

- Elaboración de producciones/ponencias acerca de la experiencia, desde los diferentes modos de participación: docentes, alumnos y egresados adscriptos.

- Asistencia a reuniones de socialización y difusión del proyecto, procesos y resultados preliminares de la experiencia.

- Elaboración de artículos sobre el proyecto y su implementación para su publicación en revistas académicas.



Se espera que la propuesta permita la integración de equipos de cátedra, la integración de contenidos en torno a casos, problemas específicos y temáticas puntuales y la potenciación de aprendizajes significativos e integrales.

Finalmente se proyecta que esta propuesta sea evaluada desde los siguientes criterios:

- Grado de apropiación y de integración de contenidos por parte de los alumnos en las propuestas realizadas;
- Grado de avance en la construcción colectiva de estrategias didácticas y conocimientos acerca de actividades integradoras;
- Posibilidades reales de concretar tiempos y espacios compartidos entre cátedras;
- Grado de coordinación con otras instancias involucradas (hacia el interior de la universidad o a modo de extensión);
- Pertinencia de las actividades realizadas.

Se prevé el uso de los siguientes instrumentos de evaluación: Cuestionarios grupales escritos a la totalidad de alumnos; entrevistas a una muestra no intencional de alumnos y relatos testimoniales de docentes participantes.

Bibliografía:

Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza: una introducción a la Didáctica*. Bs. As. Universidad Nacional de Quilmes.

Baquero, R (2001): Contexto y aprendizaje escolar. En: Baquero, R. y Limón Luque, M. *Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar*. Bs As. Universidad Nacional de Quilmes.

Camilloni; A (2001) Modalidades y proyectos de cambio curricular; En: *Aportes para un cambio curricular en argentina 2001*. UBA. Facultad de Medicina. Secretaría de Asuntos Académicos. OPS/OMS

Day, C. (2006) *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Díaz Barriga, A. (1990) *Ensayos sobre problemática curricular*. México: Trillas.

----- (1994) *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Bs As: Aique

----- (1998) *Didáctica y Curriculum*. Bs As: Paidós.

Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades del pensamiento*. Bs As: Fondo de Cultura Económica.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs As: Paidós.

Mastache, A. (2007) *Formar personas competentes: desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Bs As: Noveduc.

Sagastizábal, M de los A. y otros (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Bs As: Noveduc.

Torres Santomé; J. (1998) *Globalización e Interdisciplinarietà: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.