



Mi Universidad

LIBRO

Enseñanza y desarrollo educativo

Doctorado en educación

Cuarto Cuatrimestre

septiembre-diciembre

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes

que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzitol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Enseñanza y desarrollo educativo

Objetivo de la materia:

Fomentará el debate sobre los procesos de enseñanza como objeto de conocimiento científico y susceptible de ser analizado desde diferentes marcos conceptuales, analizará la importancia histórica de la enseñanza como actividad socio-educativa generadora de cultura; asimismo promoverá el desarrollo de sus habilidades para la construcción de modelos didácticos de acuerdo con diversos niveles educativos, los sujetos de aprendizaje y las distintas áreas del conocimiento.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos en plataforma Educativa	60%
2	Examen	40%
Total de Criterios de evaluación		100%

INDICE

Unidad I

I. La enseñanza como objeto de estudio.....	10
I.1 Sociedad, escuela, reforma de la educación y enseñanza.....	10
I.2 Evolución histórica de la enseñanza	20
I.3 Ciencias de la educación y pedagogía	30
I.4 Aproximación epistemológica a la didáctica. Concepciones de la didáctica.....	38
I.5 Reflejo de los paradigmas científicos en la educación	44
I.6 El acto pedagógico, sus componentes, niveles de análisis, corrientes didácticas actuales.....	56
I.7 La comunicación didáctica.....	67

Unidad II

2. La enseñanza y el currículo.....	74
2.1 Las funciones docentes y la relación con los principios didácticos	78
2.2 El docente y el currículo.....	88
2.3 Diseño y desarrollo del currículo.....	96
2.4 La evaluación como elemento del proceso educativo	103
2.5 Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje didáctico	105
2.6 La evaluación y acreditación educativa: Características, tipos y funciones	108
2.7 Técnicas e instrumentos de evaluación.....	115

Unidad III

3. Planificación de la enseñanza.....	126
3.1 Curriculum y conocimiento. La teoría curricular: modelos curriculares	129
3.2 Tipos de currículum, interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad.....	139
3.3 Transposición didáctica. Tipos de conocimientos: tópico, operacional y situacional.....	144
3.4 Algunas consideraciones sobre los objetivos y contenidos didácticos	150
3.5 Algunas consideraciones sobre el tiempo, el espacio y los recursos didácticos.....	157
3.6 Funciones organizativas e investigadoras	163

Unidad I

I. La enseñanza como objeto de estudio

I.1 Sociedad, escuela, reforma de la educación y enseñanza

Los desafíos que los tiempos actuales presentan a la humanidad en el ámbito general son diversos y exigen de la participación colaborativa de toda la sociedad. El campo educativo es un tema muy en boga en estos momentos —especialmente frente al debate de la reforma educativa— que exige de maestros y directivos esfuerzos compartidos con alto grado de participación y con la voluntad de colaborar responsablemente en el diseño y ejecución de proyectos escolares que contrarresten los efectos de la ineficiencia en el aprovechamiento escolar, especialmente si consideramos los resultados de pruebas estandarizadas de orden nacional e internacional que ostenta nuestro país.

Sin duda se debe reconocer que la situación que vive el país en términos de calidad en la educación respecto a los servicios educativos es multifactorial, por esta razón, debe partirse del contexto de las escuelas para diseñar desde cada centro escolar un proyecto de investigación que deleve y atienda los factores que inciden y limiten el logro de la calidad educativa. Por otro lado, no se puede omitir el hecho de que una propuesta este demasiado fragmentada cuando se piensa en un proyecto nacional, como lo es propiamente la búsqueda de la calidad educativa para todas las escuelas del país. Desde esta perspectiva, la administración enfocada a la gestión educativa, representa coyunturalmente una estrategia de suma importancia para lograr con éxito la calidad educativa que —desde el Sistema Educativo Nacional— el país se ha planteado como meta y que representa la oportunidad de alcanzar el pleno desarrollo de México.

La administración aplicada con pertinencia a la educación, genera las condiciones básicas indispensables para el éxito y cumplimiento de metas. Los principios de la administración para

la eficiencia y eficacia son el motor de cambio en la mentalidad de los responsables del proceso productivo, que, en educación, se denominan protagonistas del proceso de enseñanza para potenciar los aprendizajes. Esto es, el o la maestro(a) a través de su praxis educativa, favorece los nuevos constructos en los niños o en los adolescentes y con su intervención, logra que estos, se formen integralmente; esta praxis se manifiesta en actitud positiva, responsable y un alto nivel de autoestima.

La educación hoy más que nunca necesita de la actuación de las autoridades, directivos y maestros, pero, con actitud proactiva y desafiante a los retos de los tiempos actuales; esto significa entonces que las autoridades deben construir las condiciones básicas para la enseñanza y así favorecer los aprendizajes significativos; y, que directivos y docentes participen con decisión, empeño y compromiso en los procesos de superación y profesionalización de forma permanentes para desarrollar las competencias docentes y atender con puntualidad las prioridades educativas. Además, es una premisa estar conscientes de la importancia de evaluar permanentemente los materiales y resultados que se obtengan del propio actuar en la administración de los recursos de parte de directivos y docentes en el desarrollo de la praxis educativa, para reorientar en tiempo y forma las estrategias didácticas que satisfagan a las características de desarrollo y estilos de aprendizaje de los educandos o bien, saber contrarrestar los factores que limitan el logro de los objetivos y propósitos educativos nacionales.

Considerando el status que guarda el magisterio en términos de responsabilidad, entrega y compromiso en la praxis educativa, los maestros se deben reconocer como seres sociales que evolucionan y por tanto, están dispuestos a renovar y cambiar la actitud frente a la situación que prevalece respecto a la educación en México; prueba de ello, es el alto índice de participación manifestado en los procesos de evaluación propuestos por la reforma educativa, aún, cuando las características que presenta, desvalora en su intención al magisterio, declarándolos únicos responsables de los logros limitados en términos de calidad educativa.

Es indispensable valorar la importancia de la administración de los recursos educativos por parte de las autoridades responsables en términos de proveer los recursos humanos, económicos y materiales, necesarios para atender el desarrollo del proceso de enseñanza, tal como lo considera la misma reforma educativa y que en la realidad los hechos, sólo han sido letra muerta en la práctica; en consecuencia, el impacto social ha resultado desfavorable, pues, los padres de familia exigen que se cumpla con la propuesta de desarrollo educativo, mientras que los docentes, además de atender estas demandas, deben de adecuar los recursos disponibles para medianamente alcanzar las metas propuestas enmarcadas en el sistema educativo nacional, porque el docente siempre asume con compromiso y responsabilidad la tarea que le corresponde. Muy vinculada a la función administrativa, la gestión educativa resulta fundamental para el logro de metas en todo proyecto, pues, implica planear con base en las condiciones físicas y necesidades educacionales para desarrollar con éxito el proceso de la enseñanza y así generar ambientes favorables para potenciar los aprendizajes. Dentro de la gestión, resulta trascendental el monitoreo, seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza, acción que corresponde al docente específicamente y a las autoridades, proveer de los insumos necesarios para dar cumplimiento con la tarea de enseñar, como docente se debe buscar los recursos que la autoridad deja de suministrar en su función administradora de la educación, para satisfacer las necesidades propias y de los educandos; al mismo tiempo se debe gestionar al interior de la escuela las mejores prácticas educativas y al exterior buscar los apoyos en asesoría para saber atender las necesidades educativas particulares de los estudiantes. Una reforma que provoca distracciones permanentes de los responsables del proceso de la enseñanza, por atender funciones propias de la autoridad, siempre impactará negativamente. En términos relativos, el éxito en el proyecto educativo nacional se sustenta en el financiamiento, el trabajo responsable y comprometido, en la colaboración y una administración pertinente, pues son la garante de la calidad.

El centro escolar —la escuela— como célula básica en el proyecto educativo nacional debe ser por siempre el objeto de observación, porque en él se desarrollan las acciones de mayor trascendencia para el desarrollo del país, “la formación integral de los individuos”. En este aspecto, las autoridades tienen la responsabilidad de crear las condiciones básicas

indispensables para desarrollar el proceso de la enseñanza y contar con ambientes de aprendizaje favorables; estas refieren, infraestructura suficiente y digna para alumnos y docentes; estructuras organizacionales completas, que cada función en los centros escolares sea atendida por sus responsables, de lo contrario, provocará distractores en la función; para ser parte de la sociedad del conocimiento, contar con conectividad de calidad, no como la que se ofrece actualmente; recursos didácticos y materiales educativos suficientes; espacios de recreación y esparcimiento y servicios de agua potable y luz eléctrica. Reconocer que estos factores son determinantes en el desenvolvimiento profesional de todo servidor público y, por ende, el impacto será favorable para el desarrollo y formación integral de presentes y futuras generaciones de ciudadanos.

El mayor reto del país es garantizar las condiciones para ejercer las acciones favorables para la educación, sin descuidar las condiciones que permitan el bienestar del magisterio para desarrollar una vida laboral, porque éste, es el binomio que todo proyecto requiere tener para lograr las metas con la calidad que se han proyectado. Se requiere que se cumpla con las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje como lo establece el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y se garantice la seguridad y certidumbre de los maestros.

La educación requiere de reformas educativas que atiendan las necesidades de la sociedad en constante evolución, la actual reforma educativa ha impactado negativamente entre la sociedad y los maestros en el sentido de considerarla más una reforma laboral, al ocuparse del desempeño y no integralmente en lo que implica desarrollar la práctica educativa visionaria y de calidad, situación que provoca reacciones de choche entre los docentes y que al final están colapsando socialmente a nuestro país.

Las reformas como la económica, energética, ambiental, educativa, entre otras, son y serán siempre ícono vanguardista del desarrollo de los pueblos, por ende, estas deben ser construidas por consenso y pluralidad, considerando todos los factores que influyen en su ejecución para los mexicanos. Toda reforma debe considerar los antecedentes y consecuentes

para proyectar el desarrollo sustentable y exitoso, pero, sobre todo, que la misma haya sido aceptada por la sociedad que es su principal objetivo.

La educación en México es un tema con muchas inercias y tensiones, además de un asunto clave en la conformación de la sociedad y la formación de las nuevas generaciones en un marco de calidad y en consonancia con el modelo de nación que se propone, por tanto, es insoslayable que se busque la mejoría constante. En los años más recientes, la crítica (fundada y no) al sistema educativo en su conjunto, especialmente derivada de la valoración de la profesión docente, ha ganado espacios en las mesas de café, programas de radio y televisión, o sitios de la Internet. Organizaciones como Mexicanos Primero o el Instituto Mexicano para la Competitividad tuvieron en las últimas dos décadas un papel activo en la crítica al sistema y la propuesta de una nueva agenda en relación con la docencia y su evaluación. Esto parece modificarse a partir del año 2018 cuando comienza la actual administración del presidente Andrés Manuel López Obrador.

Un poco de historia

El constante crecimiento demográfico y la adopción de diferentes modelos de desarrollo nacional en el siglo XX obligó al estado mexicano a abrir escuelas y contratar maestros en muy corto tiempo. Este texto parte de los años posrevolucionarios, básicamente a partir de 1917 cuando se incluye en la constitución la obligatoriedad para el gobierno de impartir en sus escuelas una educación laica y gratuita, lo cual lo obligaba a llevar a sus centros escolares los materiales y conseguir el personal académico suficientes para la instrucción de los menores.

En distintos momentos de su historia el gobierno se ha impuesto la cobertura total en diferentes niveles educativos. En 1934 se definió que la instrucción primaria sería obligatoria, lo mismo para la secundaria (1993), el preescolar (2003), la educación media superior (2012) y la educación inicial y superior (2019). En la práctica el estado no ha sido capaz de garantizar la

cobertura universal. Se puede decir que desde inicios del siglo XX el estado mexicano ha “tratado de alcanzar al país”. Los 20 periodos presidenciales entre el de Álvaro Obregón (1921–1924) hasta el de López Obrador (2018–2024) han enfrentado retos importantes y han tenido cambios en el “modelo de nación” y las formas de comprender el desarrollo.

Los gobiernos posrevolucionarios buscaban reconstruir la nación a través de políticas desarrollistas con base en un modelo agrícola y una incipiente industrialización. El sistema escolar debía corresponder a ese esquema. En los años de la educación socialista el énfasis era racionalista, el cual se fue amalgamando con el nacionalismo de los años treinta y cuarenta. La posguerra trajo una educación científica e industrial que buscaba ligar a la escuela con la producción nacional. Algo parecido se dio entre los años cincuenta y el inicio de los ochenta. El periodo neoliberal de tres décadas y media entre 1982 y 2018 trajo una apertura comercial sin precedentes y proponía que niños y jóvenes se formaran como ciudadanos de un mundo global e interconectado económicamente. En muchos sentidos se puede decir que México ha vivido una paradoja en la que lo continuo es el cambio, y en este sentido es prácticamente imposible sostener una línea de planeación educativa con modificaciones cada periodo gubernamental.

La reforma educativa de 2013 y la contrarreforma de 2019

El gobierno federal en funciones entre 2012 y 2018 diseñó un conjunto de modificaciones legales con la finalidad de recuperar la rectoría del estado en materia de contratación, evaluación, promoción y despido de los trabajadores de la educación. Este esquema tiene una gran similitud con el “Acuerdo de cooperación México–OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas”, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), lanzado en 2013 con el nombre de Reforma Educativa y que involucró cambios en el artículo 3 de la Constitución, la Ley General de Educación, la Ley del Servicio

Profesional Docente y crear la Ley que dio autonomía al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). El núcleo duro de estas reformas se ubicó en la modificación del estatus laboral de los docentes, que en la práctica excluía a los profesores de la seguridad que otorga el apartado B del artículo 123.

La parte que generó más ruido estuvo en la Ley General del Servicio Profesional Docente, que establecía una relación distinta entre el gobierno y los trabajadores de la educación, ponía a la evaluación como eje del sistema educativo nacional bajo el supuesto de que incrementaría la calidad y se presentó como una actividad permanente, formativa y adecuada para la profesionalización de los docentes. El ingreso al servicio docente sería por concursos de oposición diseñados por el INEE y conducidos por la autoridad. Al ser abiertos podían postular profesionales no egresados de la Escuela Normal. Los seleccionados tendrían una plaza docente de carácter inicial, el profesor tendría un periodo de inducción de tres años y sería acompañado por un tutor designado por la autoridad educativa.

La permanencia en el servicio se ligó a las evaluaciones obligatorias por lo menos cada cuatro años. Un resultado insuficiente en una primera y segunda ocasión obligaría al evaluado a incorporarse a un programa de regularización. Una vez terminado debería sujetarse a una nueva evaluación en un plazo no mayor de 12 meses. Quien no se incorporará a los programas de regularización o no alcanzará el nivel de suficiente en la tercera evaluación sería separado de la docencia y reasignado a otro puesto en el servicio público. Si el docente no accedía sería separado del servicio público.

Es importante señalar que las negociaciones incluyeron que esto no ocurriría para ninguno de los docentes en servicio al momento de la promulgación de la ley. Las promociones y los reconocimientos al desempeño se integraron en el Programa de Promoción en la Función por

Incentivos en Educación Básica, que postulaba otorgar estímulos económicos a los profesores con desempeño sobresaliente.

Los resultados de la reforma 2013 fueron magros. En la práctica no se mejoraron los aprendizajes ni se tuvo un incremento real en los niveles formativos de los profesores. De hecho, no existen reportes de maestros separados de su cargo por haber tenido resultados insuficientes en su evaluación, aunque sí hubo maestros cesados por no haberse presentado a las evaluaciones de manera reiterada cuando se les solicitó. Un resultado más fue un importante desprestigio de la profesión docente ante la sociedad civil por dos razones principales: el mensaje del gobierno federal, los medios de comunicación y los organismos empresariales se centró en señalar que el principal responsable de los pobres resultados educativos era el maestro, y algunos grupos de docentes incurrieron en vandalismo como medida de presión hacia el gobierno.

La contrarreforma de 2019 se operó políticamente desde los comienzos del sexenio del presidente López Obrador y se cristalizó en los días previos a la emblemática fecha del 15 de mayo (Día del maestro). Consistió en una serie de cambios que inactivaban los impuestos seis años antes y algunas adiciones. Ese día se hizo público que se echaba para atrás el espíritu y la letra de la reforma de 2013 y se incluyeron varias modificaciones trascendentes.

La primera modificación importante se enfoca en el artículo 3 de la Constitución, al que se le añadieron varios conceptos entre el que se destaca la obligatoriedad para el estado de impartir y garantizar la educación inicial y superior para los mexicanos. La segunda en el ámbito del artículo 3 constitucional es retomar la idea de que la educación debe ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Por otro lado, resalta que la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la

cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Los cambios más importantes se dieron en la abrogación de la ley que creaba como organismo autónomo al INEE, que en la práctica significó su desaparición, y la Ley General del Servicio Profesional Docente, la cual contenía las disposiciones para la evaluación obligatoria y el cese de los maestros que no resultaran idóneos. Se establece que deberá redactarse la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y otro conjunto de disposiciones reglamentarias, pero posiblemente la más relevante fue que se hace explícita la inclusión de los profesores en la fracción B del artículo 123, por lo que se regresa al estatus de servidor público.

En este momento es difícil saber qué contendrán las leyes reglamentarias y cómo prosperará el nuevo diseño de la educación mexicana. Lo que sí es fácil decir es que esta reforma 2019 (o contrarreforma, como se le llamó) responde al modelo de país que tiene la administración lopezobradorista, y que constituye un cambio más en la educación mexicana.

A manera de conclusión

La educación mexicana en el último siglo ha pasado por diferentes episodios que han marcado su carácter. El vínculo entre el gobierno y el sindicato ha sido determinante en la conformación del gremio docente y la constitución del modelo educativo. Las modificaciones a las normativas, ya sean constitucionales, en el nivel de leyes generales o reglamentarias, parecen estar influidas por presiones políticas (internas o externas) y no tanto por análisis profundos de la realidad educativa.

Es casi una tradición que el gobierno que llega al poder cada seis años haga modificaciones sin realizar cambios de fondo en lo académico y sin resultados tangibles en el logro escolar de niños y jóvenes. El estado de cambio permanente no redundará en mejoras reales, por lo que es importante reflexionar acerca de lo que verdaderamente impacta en las vidas de las comunidades en México y sus habitantes.

Queda como materia pendiente el análisis de las características operativas de la reforma 2019, su modelo educativo, llamado de la “Nueva Escuela Mexicana” y sus materiales. Esto será materia de otro escrito.

1.2 Evolución histórica de la enseñanza

La diferencia entre la historia de la educación y la pedagogía, radica en que la primera apareció como acción espontánea y natural, surgiendo después el carácter intencional y sistemático que le da la pedagogía a la educación. Por lo que se realizará un breve recorrido por las diferentes épocas y etapas por las que transcurrió la educación, para una mejor comprensión de la diferencia entre ambas disciplinas. La pedagogía hace su aparición en la escena educativa en el momento de refinar técnicas y métodos para transmitir un conocimiento, así como teorizar sobre los hechos educativos que se presentan en cada momento histórico.

La historia de la educación va de la mano de la evolución del ser humano, no existe ninguna sociedad por primitiva que sea en la que no se presente la educación. Comenzando por la transferencia de simples saberes conocidos a las nuevas generaciones para su perpetuación continua, hasta el establecimiento de hábitos y costumbres, desembocando en culturas complejas transformadas en sociedades. En las culturas y sociedades no se presentan únicamente tradiciones y sincretismos, si no que todo esto se convierte en una gama de concepciones religiosas, filosóficas y tecnológicas, que son la base de las idiosincrasias de cada país. Todo esto se fusiona en la concepción pedagógica actual y por lo tanto es lo que la da vida y sentido de pertenencia al acto educativo.

La educación tiene su origen en las comunidades primitivas, y el punto de referencia se encuentra cuando el ser humano pasa del nomadismo al sedentarismo, ya que la caza y la recolección son las principales fuentes de alimento y supervivencia, y los elementos principales que influyen para abandonar el carácter errático del ser humano y que éste se estableciera en lugares estratégicos para proveer de alimentos a la comunidad. Es en este momento en que comienza la transmisión de saberes entre los integrantes de una misma comunidad -padres a hijos-, y por lo tanto de las primeras ideas pedagógicas al aplicar técnicas y métodos austeros para hacerse de provisiones. La complejidad de la educación comienza a aparecer por la comunicación que se establece a través del intercambio de mercancías entre diferentes grupos

de diversos lugares. Por otro lado, también se originaba la división de clases sociales de forma incipiente y rudimentaria que marcará en siglos posteriores a la educación.

Los métodos de enseñanza más antiguos se encuentran en el Antiguo Oriente (India, China, Persia, Egipto), así como en la Grecia Antigua. La similitud educativa entre estas naciones radica en que la enseñanza se basaba en la religión y en el mantenimiento de las tradiciones de los pueblos. Egipto fue la sede principal de los primeros conocimientos científicos escritura, ciencias, matemáticas y arquitectura. La educación en la antigua China se centraba en la filosofía, la poesía y la religión, de acuerdo con las enseñanzas de Confucio y Lao-tse. El sistema chino de un examen civil, iniciado en ese país hace más de 2.000 años, se ha mantenido hasta el presente siglo, pues, en teoría, permite la selección de los mejores estudiantes para los puestos importantes del gobierno.

Persia se encargó de priorizar el entrenamiento físico que después le secundo Grecia con la Gimnasia. Grecia es el lugar en el que parte el pensamiento occidental con Sócrates, Platón, Aristóteles, Aristófanes, Demócrito e Isócrates. El objetivo griego era alcanzar la perfección con la enseñanza de disciplinas como la Música, Estética, Poesía, Literatura, Gimnasia y Filosofía.

Dentro del desarrollo del Mundo Occidental se encuentra también una ciudad importante la Antigua Roma, lugar en el que se dio origen la lengua latina, la literatura clásica, la ingeniería, el derecho, la administración, arquitectura y la organización del gobierno (Política). Los métodos romanos en los que se basaba la educación eran los conocidos Trivium (retórica, gramática y dialéctica) y Quadrivium. En esta época es donde se establece el papel de maestro-alumno, con Marco Fabio Quintiliano como el principal pedagogo romano. Quintiliano asignaba un alto valor a las aptitudes naturales de los niños. En su opinión, la torpeza y la incapacidad son fenómenos raros.

En el siglo VIII los árabes conquistaron la península Ibérica y surgieron las escuelas musulmanas, siendo la de mayor apertura e inclusión al mundo occidental la primera escuela con carácter de universidad la de Córdoba, España. Posteriormente con el avance de la división de poderes y clases sociales se estratifica la educación quedando claramente plasmada durante la época medieval y en el origen del feudalismo. Los únicos que podían acceder a una educación formal y sistemática eran los reyes e hijos de nobles, y los que podían transmitir y fungir como maestros los sacerdotes (clérigo). Los esclavos eran sometidos a largas jornadas laborales y sin acceso al conocimiento.

Época Feudal

Para los siglos XII y XIII surge la escolástica pensamiento que tenía como función reconciliar la creencia y la razón, la religión y la ciencia. Es en este momento donde se deteriora el feudalismo cobrando importancia el comercio y los oficios y dando paso a la creación de Universidades medievales donde la Iglesia cambio de rumbo educativo al conferir ciertos privilegios facilitándoles recursos materiales a cambio de su presencia en las escuelas y la fundación de propias universidades. Las principales Universidades Medievales se encontraban en Italia, Francia, Inglaterra, Praga y Polonia.

Las universidades medievales tenían cuatro facultades. En la facultad preparatoria o artística (facultad de Artes) se enseñaban las “siete artes liberales”. Esta facultad tenía el carácter de escuela media y en ella la enseñanza tenía una duración de 6 o 7 años. Al terminar los estudios, los egresados recibían el título de “maestro en artes”. Después se podía continuar los estudios en una de las otras tres facultades, que eran las fundamentales: la de Teología, la de Medicina o la de jurisprudencia. Estos estudios duraban 5 o 6 años y en ellas se recibía el título de doctor. El tipo principal de actividad docente en las universidades era la lectura de conferencias: el

profesor leía por un libro de texto y lo comentaba. También se organizaban debates sobre la base de las tesis de ponencias que se asignaban para ser examinadas.

Los hijos de campesinos y artesanos quedaban relegados de este tipo de instrucción, al igual que no estaban de acuerdo con el carácter monopólico de la Iglesia, por lo que crearon sus propias escuelas, instruyendo a sus hijos en sus propias casas o talleres, enseñándoles a escribir, cálculo y hablar en su idioma natal. Durante los siglos XIV al XVI surge el movimiento del renacimiento, etapa en la cual surgen nuevas formas de concebir el mundo y el lugar del humano en éste, así como es el período en el que hay más avances científicos y tecnológicos (Invención de la imprenta, Descubrimiento de América, trazo de vías marítimas hacia la India).

Reforma

Tradicionalmente los movimientos populares heréticos habían promovido la difusión de la instrucción, a fin de que cada uno pudiera leer e interpretar la Biblia, sin la mediación del clero. Así en Inglaterra John Wycliffe (1320-1384) había auspiciado que cada uno pudiera convertirse en teólogo, y en Bohemia Jan Hus (1374-1415) había dado una aportación concreta a la instrucción, codificando la ortografía y redactando un silabario.

Surge en este período la corriente humanista, en donde la educación se opone a la severidad de la disciplina eclesiástica, situándose ya un pensamiento pedagógico, teniendo varios precursores en distintos puntos de Occidente: en Italia Vittorino de Feltre (1378-1446) fundo su Casa Gioiosa (Casa de la Alegría); en Francia con Francisco Rabelais (1494 – 1553). En su conocida obra Gargantúa y Pantagruel; Juan Luís Vives con el tratado de la enseñanza. En Inglaterra Tomás Moro (1478-1535), quien planteó la idea de la unión del trabajo con la enseñanza teórica y esto quedó reflejado en su máxima obra Utopía. Los utopianos no le dedican más de seis horas al trabajo, para poder utilizar el tiempo sobrante del trabajo material

a alguna ocupación preferida según el propio gusto. Muchos las dedican al estudio de las letras, es interesante la propuesta de colocar la instrucción junto al trabajo agrícola y artesanal.

Contrareforma

En Suiza Ulrich Zwingli (1484 -1531) publicaba un Libreto para la instrucción y la educación cristiana de los niños, pero en Alemania Martín Lutero tomara su posición respecto a elaboraciones de sus colaboradores. Samuel Hartlib, propugnador de la educación de los pobres, Dury, petty y Woodward, llevan a caso la reforma y la modernización de las escuelas, proyectando un Gymnasium mechanicum y escuelas profesionales donde todos pudieran aprender un oficio y al mismo tiempo recibieran también una formación cultural similar a la de los grupos privilegiados.

Otro gran pedagogo es el eslavo Juan Amos, Comenius (1592-1670), quién fue el primero en plantear el termino didáctica, en su libro “Didáctica Magna”. Libro en que sientan las bases del proceso de enseñanza aprendizaje por el que tienen que atravesar los infantes para adquirir los conocimientos del momento dentro un contexto particular.

La pedagogía tradicional

Existen hechos históricos paralelos, respecto a los movimientos educativos, que en algún momento llegan a ser imperceptibles, por lo que esto logra confundir los acontecimientos que marcan el final de una época y el principio de otra corriente. En lo que respecta a la pedagogía tradicional y moderna, la línea que las separa es muy delgada, ya que el origen de las ideas pedagógicas –modernas- que realizaron un cambio, se insertan en el momento en que la pedagogía tradicional tiene auge, pero también estaba en su ocaso. Sin embargo, la vigencia de

los métodos tradicionales, siguen presentándose hoy en día, así como el modelo de Escuela Tradicional, pero con matices de las nuevas corrientes.

La pedagogía “tradicional” comienza en Francia en los siglos XVII y XVIII. Esta se caracteriza por la consolidación de la presencia de los jesuitas en la Institución escolar, fundada por San Ignacio de Loyola. Los internados que eran los que tenían más auge por la forma de vida metódica en la que se basaba, presentando dos rasgos esenciales: separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante e ininterrumpida hacía el alumno. El tipo de educación se establece a partir de la desconfianza al mundo adulto y quiere en principio separar de él al niño, para hacerle vivir de manera pedagógica y apegada a la religión en un lugar puro y esterilizado. El sistema escolar programado por los jesuitas consistía a grandes rasgos en poner en entre dicho la historia, la geografía, las ciencias y la lengua romance, el lenguaje utilizado diariamente era el latín, así como inculcar la más estricta costumbre de la sumisión, asegurar la presencia ininterrumpida de una vigilancia y transferir al alumno a un mundo ejemplar y pacífico. En esta época es la escuela la primera institución social responsabilizada con la educación de todas las capas sociales.

Durante el siglo de la Ilustración (XVIII) florecieron grandes escritores y científicos que ejercieron poderosa influencia sobre la pedagogía. Galileo Galilei, Rene Descartes, Isaac Newton y Juan Jacobo Rousseau(1712-1778) con sus principales obras Emilio y El Contrato Social escritos que influyeron en la Revolución francesa y siendo el principal precursor de la época del romanticismo, al igual que Diderot y D’Alembert precursores del Enciclopedismo y estimulando al cambio escolar desde la indumentaria hasta el método educativo, significando el término de la institución tradicional para dar paso a un sistema libre sin tantas ataduras por parte de los adultos y por primera vez se presenta la presencia de la etapa infantil con sus características particulares que debían ser atendidas diferenciándolas de la educación adulta. Comienza el ocaso de los métodos “tradicional”, para dar paso a la Escuela “tradicional” que tiene como base la ideología de Juan Amos Comenius y Ratichius quienes proponen como principio esencial no enseñar más de una cosa a la vez, se tiene que dar cosa tras cosa con

orden, hay que dominar bien una antes de pasar a la siguiente, de aquí se desprende el pensamiento “no hacer más de una cosa a la vez”. Para estos autores la enseñanza debía ser valorada en términos de importancia, cada asignatura se aplicaba en un lugar diferente, así como el tiempo que se le dedicaba tenía que ser el requerido para una evaluación semanal. El papel del maestro debe presentar la utilidad, el valor y el interés de lo que enseña, Comenio se indigna contra quienes obligan por la fuerza a estudiar a los alumnos que no tiene el menor deseo de hacerlo, el maestro debe provocar el deseo de saber y de aprender , también es innovador el método que presentan para que el niño aprenda a leer , se tiene que juntar la palabra con una imagen, sin duda relevante y que sigue brindando grandes aportes hoy en día. La influencia de Kant sobre la escuela se refleja en la medida de buscar en el filósofo del Deber los fundamentos justificativos de una educación laica. Con John Locke se lleva al extremo el método tradicionalista quien propone que el castigo con el látigo se de llevar a cabo en caso de no haber tenido éxito con otros métodos para reparar una mala conducta. La disciplina para Locke debe presentarse a través del sometimiento desde la más tierna infancia, para que cuando éste llegue a su edad adulta garantice la semejanza en todos los aspectos de la vida adulta, sin embargo, también apreciaba el alabar a los niños como una recompensa duradera y reprender con castigos verbales las malas acciones. La filosofía de la Escuela Tradicional, considera que la mejor forma de preparar al niño para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. Se le da gran importancia a la transmisión de la cultura y de los conocimientos, en tanto que se les considera de gran utilidad para ayudar al niño en el progreso de su personalidad. Esta filosofía perdura en la educación en la actualidad. En su momento la Escuela Tradicional representó un cambio importante en el estilo y la orientación de la enseñanza, sin embargo, con el tiempo se convirtió en un sistema rígido, poco dinámico y nada propicio para la innovación; llevando inclusive a prácticas pedagógicas no deseadas. Por ello, cuando nuevas corrientes de pensamiento buscaron renovar la práctica educativa, representaron una importante oxigenación para el sistema; aunque su desarrollo no siempre haya sido fácil y homogéneo, sin duda abrieron definitivamente el camino interminable de la renovación pedagógica.

La pedagogía moderna

La pedagogía como movimiento histórico, nace en la segunda mitad del siglo XIX. Reconoce serios antecedentes hasta el siglo XVIII, pero se afirma y cobra fuerza en el siglo XX, particularmente después de la primera Guerra Mundial (1.914 – 1.918). Sin embargo, la pedagogía general, combinada con la historia, tiene entre sus misiones la de intentar un esquema que haga las veces de brújula para orientar a los educadores en el laberinto de los sistemas y técnicas pedagógicas que surcan nuestra época.

La colaboración amistosa entre maestro y alumno; la escuela al aire libre; la necesidad de dejar libre el desarrollo de las facultades espontáneas del alumno bajo el atento, pero no manifiesto control del maestro, son ideales que propuso la pedagogía moderna. Así como la incursión de la mujer en actividades educativas. La escuela única, intelectual y manual, tiene también la ventaja de que pone al niño en contacto al mismo tiempo con la historia humana y con la historia de las “cosas” bajo el control del maestro.

Con el advenimiento de la Revolución Industrial la pedagogía mantiene su estado de evolución con autores como Juan Enrique Pestalozzi(1746 -1827) Zurich, Suiza; Juan Federico Herbart (1776 – 1841), Alemania, Federico Guillermo Adolfo Diesterweg (1790 – 1866) Alemania; Roberto Owen (1771-1858) Inglaterra-Escocia. Otros pedagogos: Celestin Freinet (1896-1966) Francés. Hellen Keller. En el entorno del fascismo la pedagoga Italiana María Montessori(1870-1952) funda en Roma la primer Casa de los niños, su método aspira a un desarrollo espontáneo y libre de la personalidad del niño. Mientras que con el capitalismo surge el filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey (1859 – 1952). Ivan Ilich (1926-) pedagogo estadounidense. En 1860 Berta Von Marenholtz Bülow inicio una activa obra mediante la difusión y expansión de los Kindergarden en todos los países, la norteamericana Emily Bliss Gould, pensaba en una educación del pueblo dirigida a contrastar la influencia ejercida por las familias populares; Elena Raffalovich Comparetti es la fundadora de un Jardín Froebeliano en Venecia. La pedagogía experimental fue representada por el alemán Ernesto Meumann (1862-1915); el autor de Conferencias para la introducción de la pedagogía experimental. Con el objetivo de estudiar al niño en todos sus aspectos, acopió datos de

pedagogía, psicología, psicopatología, anatomía y fisiología. Meumann se manifestaba en contra del experimento pedagógico en el ambiente normal del aula, consideraba que además de las ciencias señaladas anteriormente, la base de la Pedagogía era la ética burguesa, la estética y una cierta ciencia de la religión, lo que hacía que sus conclusiones tuvieran un carácter reaccionario. Sin embargo, actualmente presentan gran interés sus ideas sobre la educación intelectual, sus consideraciones sobre higiene escolar y sobre la influencia de la vida escolar y extraescolar en el trabajo del alumno. Analizó asiladamente las funciones del niño: la memoria, la atención, etc. Así como propuso que los maestros no estudiaran el proceso de aprendizaje de los niños sino preferentemente por psicólogos.

La pedagogía contemporánea

En el continente americano surgen las primeras ideas el pragmatismo y el funcionalismo con John Dewey (1859-1952), de la corriente pragmática y el funcional, afirmando que la validez del pensamiento se verifica en la acción, considerando la mente en función de las necesidades del organismo para la sobrevivencia y apelando por ello a la interacción hombre – ambiente. Con estos fundamentos da paso a la creación de la Escuela Nueva o Activa que persigue, en sus concepciones teóricas y proyecciones prácticas, garantizar el logro de una mayor participación con un grado más elevado de compromiso de todo ciudadano con el sistema económico-social imperante, en base de la consideración, no del todo correcta, de que la satisfacción de las aspiraciones del ser humano, como individuo y como ser social, contribuiría de manera sustancial a lograr cierto tipo de equilibrio en la sociedad, a punto de partida, sobre todo de la suavización o eliminación de las contradicciones entre las clases y dentro de las clases mismas.

Ovide Decroly, pedagogo y educador belga, fundó en 1907 L'Ecole de L'Ermitage en Bruselas. El contacto permanente que Decroly sostuvo con niños de escuelas ordinarias y de

instituciones especializadas, lo llevó a obtener logros perdurables en el campo de la pedagogía, que se manifiestan en el método global de lectura y en la globalización de la enseñanza.

En 1919, primer año de paz después de la primera guerra mundial, se elaboran por parte de A. Ferrière a nombre de BIEN los treinta puntos que definen la escuela nueva. La escuela nueva es un laboratorio de pedagogía activa, un internado situado en el campo, donde la coeducación de los sexos ha dado resultados intelectuales y morales incomparables. En materia de educación intelectual, la escuela nueva busca abrir la mente a una cultura general, a la que se une aun especialización en principio espontánea y dirigida después de un sentido profesional. En la actualidad Estados Unidos es uno de los países que más genera e invierte en Investigaciones sobre los métodos de aprendizaje, al igual que absorbe gente especialista de otros países para trabajar en esta área en su país, como ejemplos del pasado, están los autores más representes del siglo XIX XX, comenzando por los conductistas A. Pavlov, J. Watson, E. Thorndike. Y su máximo representante, así como también de la Tecnología Educativa Skinner. Mientras que países como Suiza y Rusia, generaron a los grandes percusores del constructivismo y cognitivismo, Jean Piaget y Vygotsky. Otros autores relevantes son Bruner que aporta el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por recepción verbal significativa de Ausubel.

1.3 Ciencias de la educación y pedagogía

La pedagogía y las Ciencias de la Educación están en una disputa epistemológica ¿A quién le pertenece el campo de acción educativo? Desde hace muchos años la pedagogía no ha sido validada como la episteme que subyace los fundamentos educativos al no considerársele una ciencia, al tener un campo de acción más bien “práctico” dando cabida a la cientificidad de “las ciencias de la Educación”.

La educación es una relación social presente en todas las actividades de la vida colectiva de las personas. Su importancia ha sido privilegiada por las sociedades a lo largo de la historia de la humanidad y hoy adquiere significación sin precedentes, al caracterizarse a la sociedad como la del conocimiento y la información, rasgo que destaca la importancia contemporánea de la educación en el devenir cotidiano de personas, organizaciones y sociedades (Batista, 2006). Sin embargo ¿Cómo se educa? Hoy en día, la práctica educacional sigue dos caminos: El primer camino, es de tipo normativo (se impone), el segundo la contempla como un fenómeno cultural cuyo funcionamiento analiza y cuyos efectos evalúa. En este sentido, ambas concepciones sobre educación no se definen de la misma forma, lo que derivó en que pensadores y educadores de la época tomarán bando de uno u otro lado (Avanzini, 2001). Bajo la lógica de un concepto de educación complejo, el cual no era capaz de definirse, aparecen ideas disfrazadas de dudas ¿Quién es el encargado de investigar en educación? A diferencia de otras disciplinas, en primer término, se debería referir a su principal investigador: El pedagogo/a (Gascón, 2018). Sin embargo, ¿Qué se entiende por Pedagogía? Probablemente, sean pocos quienes respondan con seguridad esta respuesta; ¿Qué significa Ciencias de la Educación? ¿Es lo mismo hablar de Ciencia de la educación que de Ciencias de la Educación? ¿Existe alguna visión que sea más válida que la otra? ¿Pedagogía o Ciencias de la Educación? En el presente ensayo pretendo analizar el concepto de Pedagogía, y su desplazamiento, por el concepto de ciencias de la educación; sin antes ser capaz de definir qué se entiende por pedagogía, ciencia y ciencias de la educación.

El concepto de Pedagogía

Existe poca claridad con respecto a la definición de este concepto. Comúnmente se define indistintamente con educación. En su origen etimológico, la palabra pedagogía deriva del griego *paidos* que significa niño y *agein* que significa guiar. Por lo tanto, podemos decir que un pedagogo es todo aquel que se encarga de instruir a los niños. Este pequeño acercamiento a una conceptualización de pedagogía arroja un primer problema ¿la pedagogía no puede ser para los adultos? Esta primera duda, fue respondida al entender que la pedagogía no solo involucra a niños y adolescentes, sino también a personas de mayor edad. Ha aquellos que utilizan técnicas en pro de una enseñanza dirigida al aprendizaje en adultos se les denomina andragogos, trabajando dentro de un marco regulado por la andragogía. Bajo esta lógica, no cabe duda de que muchas veces el concepto se utiliza de forma errada, y por ende, la definición aún no está clara.

Posterior a mi primer acercamiento con la definición de Pedagogía me fue menester ir a su origen. El nacimiento de la pedagogía como conocimiento autónomo y sistematizado surge a finales del siglo XVIII, principalmente. En general, su cientificidad, no era cuestionada. Sin embargo, algunos autores la consideraban articulada a la filosofía, mientras otros la tomaban como sinónimo de educación. Entre los autores más importantes destacaban Pestalozzi, Herbart, Marion & Buisson y Dilthey, entre otros (Sanjurjo, 1998).

Dependiendo del autor la pedagogía era definida como una ciencia, como un arte, como un saber o como una disciplina. Sin embargo, sin importar quien la estuviera definiendo, todos señalan, de manera categórica, que se encarga de: La educación. Esta definición se acerca a lo propuesto por Salazar (2006, 146p) quien señala: “La pedagogía tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo: o también puede decirse que la pedagogía es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo”. A pesar de que Salazar (2006) determina y delimita, claramente, el objeto de estudio de la educación, la minimiza. Esto, porque el mismo autor señala que la pedagogía solo puede ser

ciencia en un sentido amplio. Mismo caso que lo planteado por eruditos franceses como Compayré, el cual planteó lo siguiente: “para los franceses, la palabra pedagogía se utilizaba con cierta repugnancia” (Best, 1972, 58p). Por otra parte, Durkheim apunta que: “la pedagogía es una teoría - práctica que busca el reflexionar sobre la educación, la cual aún no se irgue como la ciencia de la educación”.

Bajo las lógicas anteriores, el estatuto de la pedagogía como saber y disciplina para la formación de maestros, se iba cuestionando, y desvalorizando. No obstante, debo dejar en claro que, la pedagogía (como ciencia de la educación) tiene los componentes teóricos claros, firmes y concisos, los cuales son: Currículum, didáctica, evaluación y el aprendizaje (Beltrán, 2000), con lo cual por si sola esta puede erigirse como una ciencia, entonces ¿Dónde está el problema? ¿Por qué Ciencias de la Educación y no pedagogía? Debo reconocer que si hasta el momento no se han alcanzado definiciones claras con respecto a la ciencia de la educación, ello obedece a que se han desarrollado cuerpos teóricos, que en base a enfoque epistémicos alternativos, responden a la concepción de ciencia dominante hoy en día, siguiendo visiones de tipo normativas y prescriptivas las cuales, desde cualquier punto de vista, requieren una contrastación empírica que sin embargo, en la ciencia de la educación no se logran desarrollar del todo al ser capaz de contemplar la particularidad de cada cultura, de cada sociedad o de cada época histórica. Dado lo anterior y antes de entrar al concepto de Ciencias de la Educación quisiera ahondar sobre uno de los componentes teóricos de la pedagogía: La didáctica.

El término didáctica viene del griego didaskein, que significa enseñar o arte de enseñar. Es decir, atiende el proceso sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre los fundamentos teóricos que el personal especializado posee (los pedagogos ¿O andragogos?). Sin embargo, la didáctica, al igual que la pedagogía tiene un cuerpo de estudio claro: El proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, esta rama de la pedagogía (o componente teórico de la misma) podría también ser considerada como una ciencia aparte de la pedagogía ya que ha sido capaz de definir su objeto de estudio con un campo de acción claro, y así también un aparato conceptual y categorial que sustenta la teoría (Machado et al., 2009). A pesar de que este ensayo no versa

sobre el concepto de didáctica, es necesario considerarlo ya que, tal como lo mencioné, es proclive a promover una nueva arista de estudio epistemológico dentro de la concepción de pedagogía.

El concepto de Ciencias de la educación

Analizadas las nociones de pedagogía, andrología y didactología, decidí ahondar en el concepto de ciencias de la educación. Sin embargo, dado que Ciencias de la educación, implica comprender que es educación y que es ciencia, me fue menester definir que entendemos por ciencia. Dada la lógica “predominante”, entiéndase como aquella objetivista, empirista, fáctica y eurocéntrica, entenderemos por ciencia a aquel método “empírico”, “racional”, “verificable”, “sistemático” y “explicativo” que, al estudiar los hechos, los pone en condiciones capaces de comprenderlos de forma menos azarosa dejando de lado la relación del ser con el pensar, con el saber, y con el conocer, convirtiendo a cualquier otro tipo de método o saber en un mito (Walsh, 2007). No obstante, el concepto más importante para la definición de ciencia fue acuñado por Karl Popper quien indica: “ciencia es todo aquel conocimiento que puede ser falseable” (Principio de falsabilidad o falsacionismo). Sin embargo, a pesar de que varios de estos pensadores (Kant, Popper, Bunge, Follari) se sesgan a la objetividad, neutralidad e infalibilidad de su conocimiento ¿Cómo hablar de neutralidad cuando los hechos a los que apela el científico no son unos datos inconfundibles e inmediatamente reconocibles, sino que dependen de las teorías que hay detrás? El rigor científico se calibra por el rigor de las mediciones. Por lo tanto, aquello que no es cuantificable pasa ser científicamente irrelevante.

Las leyes que surgen de estas ideas son un tipo de causa formal que privilegia el cómo funcionan las cosas por sobre si estás tienen algún fin. Bajo esta lógica, el conocimiento científico rompe con el sentido común. Es este tipo de causa formal la que permite analizar e intervenir en lo real que, en última instancia, permite a la ciencia moderna responder a la pregunta sobre los fundamentos de su rigor y su verdad como el conjunto de sus éxitos en la manipulación y en la transformación de lo real (De Sousa Santos, 2009).

Atendido el concepto de ciencia, es preciso ahondar en que es lo que se entiende por ciencias de la educación. Hablar de las Ciencias de la Educación no supone referirse a comportamientos estancos e independientes; tampoco se trata de establecer conexiones fidedignas y formalizadas, aunque, la verdad, al incidir todas ellas en un aspecto común (La educación) muestran puntos y núcleos de conexión y ocurrencia. Entenderemos, por lo tanto, como Ciencias de la Educación a todas las disciplinas interesadas en el estudio científico de los distintos aspectos de la educación en sociedades y culturas determinadas.

Según Beltrán (2000): “La pedagogía fue siempre considerada como un saber sometido”, es decir como un saber descalificado, no competente e insuficientemente elaborado, ingenuo, jerárquicamente inferior, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido (A pesar de tener un campo teórico y un objetivo de estudio muy claro)”. Por lo tanto, bajo este escenario, era comprensible y necesario realizar el paso de la ciencia de la educación (Pedagogía) a Ciencias de la educación. Entenderemos, que, en este caso, la “S” si cuenta.

Las Ciencias de la educación (“a diferencia de la pedagogía”) abarcan el problema educativo desde múltiples objetos y metodologías, debido en parte al afán especializador y también al interés que otras disciplinas mostraban por las cuestiones educativas (sociología de la educación, psicología de la educación, economía de la educación, antropología de la educación, política educacional, administración educacional, pedagogía, e inclusive la didáctica como ciencia a parte y a la altura de la pedagogía), surgiendo, en consecuencia, múltiples enfoques, que pronto exigieron un espacio propio aunque no una fundamentación epistemológica diferenciada.

De alguna forma u otras, las diversas ciencias humanas consideraron a la educación como espacio propio de sus respectivos estudios. Es más, ya a finales del siglo XIX, la línea de la Biología consideraba a la Pedagogía como un capítulo más dentro de sus líneas de estudio, la cual se ocuparía de la crianza y adecuado desarrollo del animal humano (Cañellas, 1996). Con el avance de las ciencias auxiliares se produce un proceso de autonomización de estas y, por ende, la respectiva desvalorización de la pedagogía, la cual se desprestigia, se le vacía el

contenido y/o se la reduce al hacer. Esto derivó, en la fragmentación del saber pedagógico, tal como recién lo consigne, ganando en científicidad, pero perdiendo en especificidad. Así, autores como Durkheim son capaces de distinguir entre Ciencia de la educación como saber teórico y Pedagogía como saber práctico (hacer), y si bien habla en singular, subordina esta ciencia de la educación a la Sociología.

Ahora bien, si nuestro objetivo es esclarecer el sentido epistemológico de las Ciencias de la Educación, no hay duda de que debemos buscar y encontrar un nivel de pensamiento que sea capaz de dar razón a las diferencias y congruencias que existen entre todas las ciencias que se manifiestan dentro de esta, dado la pluralidad de estas. Entonces ¿Cómo surgió el problema? A la pedagogía se le asoció el saber-hacer. Es decir, se consideró como una ciencia sobre todo de la práctica, alejada de los cánones positivistas que gobernaban la época. Por lo tanto, diversos autores consideraron que no era una ciencia del todo. Poco a poco la pedagogía se fue desprestigiando y los arrebatos eurocéntricos y hoy en día, la tradición estadounidense, cierran filas para considerarla como una ciencia no experimental.

¿Pedagogía o Ciencias de la Educación?

Bajo los comentarios anteriores, hoy en día, existen tres posturas muy claras, que dependen de la escuela o tradición a la cual se adscriba. Según Ríos (2011), las tradiciones son las siguientes:

Tradición alemana: La pedagogía es considerada la Ciencia de la Educación. Su origen deriva de los textos escolares didácticos de Comenio y Ranke. La pedagogía se entendió como una ciencia desde la distinción de Dilthey entre ciencias del espíritu y ciencias naturales. Siguiendo a Wulf (1999), la pedagogía en Alemania se consolida como una disciplina científica a partir de la convergencia de la pedagogía humanista, la ciencia empirista de la educación y la ciencia crítica de la misma.

Tradición francesa: Las Ciencias de la Educación. El concepto de las ciencias de la educación surge bajo el contexto de normativizar y regular porciones de la recién consolidada República del Siglo XVIII, derivado de la Revolución francesa. Su consolidación llegaría más tarde, a principios del Siglo XX, basándose en un modelo de observación y cuantificación científica del “hecho educativo” o de la “educación”. Dado que son un conjunto de disciplinas, las cuales tienen el mismo objetivo de estudio (educación), la pedagogía y la didáctica se convierten en instrumentos operativos de las disciplinas que operan en las ciencias de la educación.

Tradición anglosajona-estadounidense. Teoría de la educación. Esta tradición tiene su origen en las teorías curriculares, en el currículo, focalizándose en lo operativo y en lo metódico. La tradición anglosajona une bajo el nombre de educación, la práctica y la disciplina que la estudia, concibiendo la necesidad de un discurso teórico que al mismo tiempo una apuesta práctica.

Ahora bien, debemos convenir que estas tradiciones deben cruzarse en algún punto. Estos puntos de cruce podrían ubicarse en ciertas características como lo son los ejemplos de escuela-laboratorio. También pueden existir cruces en tanto de las emergencias conceptuales aplicadas como lo son los test para la clasificación de niños o los métodos de enseñanza. Sin embargo, es necesario señalar que estas tradiciones pedagógicas no solo han sido influenciadas por corrientes pedagógicas, sino también por corrientes o tendencias médicas, psicológicas e inclusive antropológicas, lo que conlleva a que sus cuerpos teóricos y epistémicos, no necesariamente sean los mismos.

Por otra parte, las áreas del conocimiento que han conseguido un mayor desarrollo científico, tanto reflexivo así también de producción teórica, tienen (en principio) mayores posibilidades de sostenerse en el tiempo y de servir de apoyo a una práctica profesional específica (Sanjurjo, 1998). En este sentido, pareciera que todo el proceso de “pérdida de credibilidad” en la Pedagogía, y su respectivo “reemplazo por las ciencias de la educación”, se realizó no visualizando actores, poderes o intereses. Entonces ¿Podemos considerar a las Ciencias de la Educación y no a la Pedagogía? Las corrientes que defienden a las Ciencias de la Educación presentan el hecho educativo inscrito en un contexto llamado situación educativa. Sin embargo,

si los hechos y las situaciones educativas son un objeto científico, tales ciencias deben presentar un método para la construcción de su discurso. Es decir, si la educación constituyera propiamente hablando un objeto de la ciencia ella deberá remitirse a un método determinado. Además, si ella tratará de constituir un objeto único de estudio, este método debería ser único y la pluralidad no se justificaría; Habría una ciencia de la educación y no varias (Zuluaga, 1999). Por el contrario, la pedagogía emerge como una meta-ciencia de la educación o como un super-saber social (Flores-Ochoa, 1994) que reconstruye los sentidos producidos por las disciplinas bajo la perspectiva de formación del ser humano en un horizonte histórico-cultural determinado.

I.4 Aproximación epistemológica a la didáctica. Concepciones de la didáctica

Nos hemos planteado esta pregunta por dos diversas y complementarias razones. La primera tiene que ver directamente con nuestro propio proceso de investigación. Como decíamos en la introducción de este trabajo, nuestra trayectoria profesional en el ámbito de la formación del docente estaba determinada por exigencias consideradas tradicionalmente “prácticas” consistentes en estar principal -y por ello parcialmente pendientes de algunos de los componentes esenciales del proceso didáctico: en síntesis, inicialmente nuestra Didáctica de la formación consistía o estaba centrada en buscar lo “bien tratado”, lo “explicado adecuadamente” o “mostrado de forma eficaz”. Consecuente a la triangulación teórico-práctica asociada necesariamente al estudio, al tener en consideración tantos otros elementos profesionalizadores, la preeminencia inicial de los componentes didácticos parecería desdibujarse.

La segunda razón tiene que ver con un punto de vista epistemológico; por una parte, se consideran unas fases históricas (no sabemos hasta qué punto podrían ser también evolutivas) que autores como De la Torre (1993) y Barrios (2000) sintetizan en:

- Artesanal, metódica o instrumentadora (representada por Comenio y por las ‘secuelas’ de definir ‘Didáctica’ como método de enseñar),
- Filosófica, aplicativa (en la ‘Escuela Nueva’),
- Explicativa y normativa (de manos del positivismo hasta llegar a ámbitos interdependientes y más o menos diferenciados de curriculum y Didáctica) y
- Epistémica o de los paradigmas de racionalidad en la actualidad.

Pero para nuestra ocupación en la intervención educativa precisamos considerar qué elementos constituyen una constante en su definición ahora que se refiere a ámbitos sociales y profesionales más diversificados que en etapas históricas precedentes.

Es decir, debemos asumir que científicamente la disciplina Didáctica ha sido objeto de una evolución que se ha materializado de forma diversa y particular en los diferentes contextos geográficos y políticos de influencia y, al mismo tiempo, aunque sus ámbitos necesariamente se han modificado, como disciplina mantiene una estabilidad en cuanto a objeto de estudio, finalidades, proyecciones y, sobre todo, en cuanto a la necesidad de progreso constante reclamado desde los diferentes ámbitos de intervención educativa.

Éste es, quizás, el punto de fricción de los análisis actuales: ¿se piensa en términos didácticos cuando se habla de procesos educativos, o aquellos se han difuminado entre tantos otros elementos a tener en cuenta...es vigente hoy la Didáctica...o se ha ‘mecanizado’ de la mano de las tecnologías y soportes (registros, ámbitos espaciotemporales, etc.); ¿se ha fragmentado en una “superespecialización” en cada ámbito de acción particular y nadie piensa ya en lo específico del proceso didáctico, puesta la atención en medios y contextos?

Cuando nos hemos interesado por el estado de la didáctica en nuestro contexto más cercano, hemos encontrado un primer elemento para el análisis: desde la asunción de un cierto bloqueo o paralización de la disciplina, se hacen avisos relativos a la necesidad de tener en cuenta, precisamente, la perspectiva histórica para comprender y construir una posición didáctica que no esté definida por las pugnas entre los modelos teóricos -y políticos- sobre los que se ha ido construyendo. Se insiste en que es necesario huir de dicotomías, así como de una posible tendencia endémica a la descalificación en el ámbito académico puesto que de esa forma se dedican energías a criticar formalmente las aportaciones en lugar de centrarse en la práctica no aportando, en consecuencia, desarrollo.

Zabalza (1999:53ss.) plantea que no se puede evitar totalmente el juzgar un enfoque desde otro enfoque porque, precisamente, el desenfoque de los análisis resulta ser una condición hermenéutica ineludible, pero también alerta sobre que se corre el riesgo de incurrir en una visión negativista y ahistórica que presenta ciertos movimientos como si su aparición y sus parámetros teóricos y prácticos hubieran supuesto un paso atrás en el desarrollo de la

educación y de la ciencia y, por contra, defiende otros como si supusieran la panacea a los problemas existentes. A partir de esta consideración se reclamaría una visión relativista e histórica en los juicios -en este caso- didácticos por cuanto es más edificante y comprensivo entender que los procesos históricos significan movimientos sucesivos de adaptación entre realidades y discursos y que para cada momento, la conversación y la intervención sólo son posibles en relación con lo precedente y lo futurible.

Por nuestra parte, una vez asumida la necesidad de una visión “genética” o evolutiva de la historia de la Didáctica y en busca, pues, de una definición y/o clarificación actual, nos adentramos en dos grandes temas: una definición (¿actualizada?) de Didáctica y la aproximación a la evolución e interrelación respecto otros elementos próximos, como pueda ser el curriculum, con los que se ha relacionado intensamente en nuestro contexto en momentos recientes.

Una definición que consideramos integradora -y por tanto cargada de significados viene de González, A. P. (1989:55)

“La Didáctica es un campo científico de conocimientos teórico-prácticos y tecnológicos, cuyo eje central es la descripción-interpretación y práctica proyectiva de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en contextos de relación y comunicación para la integración de la cultura con el fin de transformarla.”

Como decimos, integra en su seno los elementos esenciales que ayudan a comprender el amplio ámbito de la disciplina. Quizás la única consideración que podemos hacer, más como explicitación que como matización, es que en el momento actual la intencionalidad última sea ciertamente la de transformar la cultura entendida ésta, inevitable y explícitamente a su vez, como una transformación del “saber” cultural que pasa -aunque deba hacer énfasis en lo histórico y social- por la individualidad, lo personal y autobiográfico, puesto que los reclama (Fullat, 1992; Lyotard, 1984).

Por ofrecer un contraste, recogemos la definición también orientadora de Fernández Huerta (1985, en Mallart, 2001:30)

“La Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza”

En cualquier caso, el carácter científico, técnico y artístico de esta disciplina parece indiscutible, y podría extraerse de cualquiera de las definiciones a las que atenderíamos.

Ciencia normativa, prescriptiva y aplicativa, que se debe a la comprensión e intervención en ámbitos formales y no formales, y siempre allá donde se desarrolle una función de docencia “aunque sea indirecta”. Barrios (2000:16) plantea la idea de diversidad en las “didácticas” según se refieran a ámbitos más o menos formales: sugiere que cuanto más indefinido es el rol del docente y del discente debido a la no encapsulación de los momentos de aprendizaje y enseñanza, mayor es la bidireccionalidad del proceso didáctico. Mallart en la obra citada distingue los ámbitos que serían o no objeto directo de la didáctica y plantea que sí lo serían la educación formal y la no formal en ámbitos extraescolares y no lo serían propiamente la educación informal, difusa o no planificada.

Entendemos que la bidireccionalidad de la que habla Barrios puede -hasta cierto punto entenderse como posible en todos los ámbitos didácticos, porque no estaría totalmente determinada por factores como la edad, los contenidos, las situaciones más o menos formales, etc. sino por otras circunstancias concretas y particulares fundadas en cuestiones como el poder, el control compartido, la autenticidad de las relaciones, etc., es decir, por cuestiones personales, éticas y políticas; lo que nos parece resaltable de la diferenciación es que la diversificación de los campos de acción más o menos reglados está en la base de las definición actual de la Didáctica.

Consideramos necesario diferenciar y definir los procesos didácticos que se desarrollan en los diversos campos de acción didácticos porque pudiera encontrarse que, en determinados ámbitos, aspectos como los citados de carácter relacional, fueran determinantes para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se “formalizara”: admitir, por ejemplo, que ciertos procesos formativos deben desarrollarse en climas y situaciones mínimamente academizados o formales, sería entender más profundamente lo formal -lo teórico- del proceso didáctico en cuestión: estas particularidades nos parecen necesarias.

Ésta es la empresa, interesante para nuestro caso, por ejemplo, de los estudios que se han dedicado a la enseñanza y aprendizaje de las personas adultas y, también y más específicamente, de aquellos que han intentado definir los procesos de enseñanza-aprendizaje de la formación docente.

Desde una perspectiva semántica se considera (González, 1989; Mallart, 2001) que toda situación didáctica se constituye por:

- Intencionalidad
- Enseñanza
- Aprendizaje
- Procesos de enseñanza-aprendizaje
- Formación e instrucción.

Algunos autores subrayan, además, el factor comunicativo, incluyendo explícitamente elementos como “la comunicación de conocimientos”, y “el sistema de comunicación” (Benedito (1987) en Mallart, 2001:39).

Conectando las definiciones de la didáctica con su objeto resulta que todos los elementos remiten a la transformación que se hace de la realidad social y personal e, inevitablemente, a la propia dialéctica entre esos mismos elementos: un proceso didáctico que se inicia con unas

intencionalidades y con un determinado estado de cada uno de los elementos, ya desde el primer momento, supone una dinamicidad tal que obliga a considerarlo innegablemente como una realidad procesual.

En este sentido, considerar que lo didáctico se nutre y define principalmente como campo de acción, lleva a establecer claramente la relación entre la teoría y la práctica. Cuando el propio objeto de estudio es, en parte, la praxis, parece obligado abundar en esa relación; según obras recientes, la didáctica actual ha pasado de establecer su círculo de progreso de “Teoría-Práctica-Teoría” a otro de “Práctica-Teoría-Práctica”; lo que es parecido a asumir como hace Grundy (1987) que la actividad de desarrollo del curriculum es una forma de praxis o acción práctica en la que:

- Los elementos constitutivos son la acción y la reflexión
- Tienen lugar en el mundo real, no en el hipotético
- Se hace efectiva en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural
- El mundo de la praxis es el construido, no el natural
- Supone un proceso de construcción de significados, reconociendo este proceso como construcción social. (Mallart, 2001:31)

Nos parece particularmente certera esa aproximación al campo de acción de la Didáctica, y consideramos que concuerda con muchas de las líneas de trabajo que, desde diferentes perspectivas, parecen confluir en ella.

1.5 Reflejo de los paradigmas científicos en la educación

La educación, como proceso de formación de los seres humanos para la sociedad, se encuentra determinada por los requerimientos del ser social. Ésta se valida toda vez que mantiene coherencia con los paradigmas, categorías, o las bases epistemológicas de un determinado cuadro científico de mundo o imagen de éste. De acuerdo a ello, develamos que las crisis o problemas que tiene el proceso educacional actual, obedecen a un movimiento objetivo de tensiones dadas por las necesidades sociales y los obstáculos de las micro y macro relaciones de poder sustentadas en paradigmas clásicos.

La educación en el contexto de un paradigma clásico

En sus orígenes, el capitalismo, como nueva formación económico social, lo revolucionó todo; las formas de producir, pensar y sentir realidad. De acuerdo a esto, el proceso de formación o educación formal e informal de los sujetos que la autorreproducirían, es afectado, en la misma medida, que el resto de las circunstancias; pues participan de las mismas modificaciones del cuadro científico de mundo. Es decir, la educación será determinante para la forma que los sujetos, van a comprender el mundo e interactuar en él, consigo como sociedad y naturaleza.

Ahora bien, esta formación económica social se reproduce idealmente a si misma, tiene su imagen del mundo y de la realidad, a tal representación se le denominado cuadro científico clásico de mundo. Éste significa la idea de mundo, sobre la cual se va a actuar, pensar y conocer; su imagen afecta la teoría y empiria; por lo tanto, delimita la forma, el quién, el qué y cómo se conoce. Este se conforma de acuerdo a los procesos que sintetizan todos los reflejos ideales. De ahí, que el cuadro científico clásico de mundo, se estableció, con aportes de científicos, filósofos, políticos; con los elementos que bien destaca y describe Kedrov, a) la idea de inmutabilidad de la naturaleza, b) la comprensión de los átomos como partículas últimas-ladrillos del universo-indivisibles e inmutables de las que todo está hecho, c) la evidencia mecánica, d) la suposición de que el mundo es dado. Estos cuatro ideales sentaron las bases

de una comprensión científica que devino dominante desde el siglo XVII hasta el siglo XIX, y que extiende su influencia hasta nuestros días (Delgado, 1999: 69).

En el contexto de un cuadro científico clásico de mundo se conforman modelos científicos explicativos como el paradigma científico clásico, éste comprende la simplicidad, la dualidad cartesiana; una noción de realidad, como entidad final “hecha”, “acabada”, “dada”; sobre la base del determinismo, causalidad, predicción. Todo logrado, a través, de un método, un camino que acerca al sujeto a la verdad y objetividad del objeto de conocimiento; con todos sus procedimientos y fundamentos filosóficos que lo validaron de la misma forma que, lo hicieron con su producto; de ahí la hegemonía del saber científico sobre otros.

Este paradigma científico clásico fue recepcionado por la psicología -más bien la poseían como ciencia- y, por ende, por los modelos educativos. Así, por ejemplo, el modelo Conductista, se define por poner la atención en la conducta humana observable y no en la conciencia. (Se observa como un hecho más de la naturaleza, con la misma reducción analítica, causalista, desconectada de los procesos generales, y predecible, bajo la construcción de un sujeto, como bien ésta última reflexión la trabaja Pérez (1996). Se basa en la existencia condicionada de que, a un estímulo, le sigue una respuesta, como resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente, como un otro. Lo podemos identificar dentro de un enfoque clásico de Pavlov y Skinner; es decir, plenamente coherente con el sentido del pensamiento científico. Dentro de la misma lógica los aborda Lipman (1998) que, al estudiar el pensamiento complejo, crítico, detalla un modelo educativo determinado por lo que él señala paradigma estándar que limitan o reducen esta reflexión, como aquellos que consideran que la educación consiste en la transmisión de conocimiento, de quienes saben, a los que no; sobre un mundo no misterioso; el conocimiento, además, se distribuye en disciplinas, las que no se sobreponen y juntas, conforman el conocimiento total del mundo; asimismo, el profesor juega un papel autoritario, pues quiere que los estudiantes conozcan lo que él conoce y el conocimiento, en definitiva, lo adquieren mediante la absorción de datos e información.

Estos modelos, sean los denominados conductistas, o clásicos, o basados en paradigmas estándar, en rigor, participan de lo que hemos denominado paradigma científico clásico y, por ende, dentro de la lógica de un cuadro científico clásico de mundo. Ello, porque, en definitiva, se encuentran en el mismo concreto histórico dado por una específica formación económico-social; la cual, requiere que los sujetos sean formados para los requerimientos de su necesidad. Por lo tanto, sólo se puede aplicar en el contexto de una forma cultural específica, le pertenecen a ella y tienen sentido.

Para detallar lo anterior, del cómo los modelos educacionales son coincidentes con el paradigma científico clásico y cuadro científico clásico de mundo, diremos:

En un primer aspecto, desde una perspectiva epistemológica, el proceso educacional parte desde la validación histórica de un conocimiento que hay que transmitir, pues está acabado. En rigor, el profesor sabe (culturalmente hablando), que la naturaleza es inmutable y su movimiento es mecánico y que, al estar conformada de ladrillos newtonianos, sean átomos, personas, células o entidades discretas, se puede, sobre ellos, establecer relaciones causales e identificaciones transmisibles. Además, el conocimiento de lo anterior, es el producto de un proceso dado sobre la base de la dualidad de un sujeto que está fuera del objeto de conocimiento, y si este último es inmutable, regular, se puede, a través de los métodos científicos, conocer, medir, predecir. Porque la formación del conocimiento, en definitiva, es acabado y hay que entregarlo de esa forma. De ahí que resulte adecuado, un diseño educacional y pedagógico, que lo reproduzca de esa forma (en este sentido, hay que reconocer que históricamente fu acertado, en su lógica, sólo que ahora, la ha perdido; porque el mundo ya no es tan sólo mecánico, sino que lo es interrelacionadamente, como también financiero). El aprendizaje parte de la idea de un sujeto pasivo que recibe ese conocimiento, como un recipiente que memoriza, porque el conocimiento está como un objeto, fuera de él.

En un segundo aspecto, la actividad pedagógica, se entiende como un momento científico, como cualquier otro, al igual que un químico frente a su microscopio. Éste debe mirar a un alumno

como un objeto de investigación y manipulación, al que hay que observar, predecir y cuantificar. La evaluación del resultado se hace, a través, de la dosificación de la asimilación a la entrega de un conocimiento estático que fue adquirido de la misma forma por el profesor, de acuerdo a la lógica del primer aspecto. Además, el lugar apropiado es la escuela porque el proceso es divisible e identificado.

En definitiva, estos elementos no estaban equivocados, constituyeron el reflejo de un momento histórico, obedecieron a las necesidades de una formación económico-social, la misma que produjo un cuadro científico clásico de mundo y los paradigmas acordes a su movimiento. Por lo tanto, en y desde el cual, se validaron porque permitieron formar a los humanos que reproduciría tal devenir.

Ello explica la existencia histórica de modelos educacionales, como igualmente, permite comprender las contracciones y tensiones que ocasiona la aplicación de un modelo que se declara, como el constructivista y que, producto de las micro y macro relaciones de poder, no se aplican y sólo lo hacen, como un conductismo encubierto con didácticas. En síntesis, se reproduce la misma contradicción social, por un lado, las necesidades del ser social producto del avance de las fuerzas productivas y el obstáculo que ocasionan las relaciones de poder.

La educación en el contexto de un paradigma no clásico

En los últimos tiempos han existido cambios que han modificado nuestras actuaciones, no obstante, se mantiene la esencia de la relación contradictoria capital-trabajo. Efectivamente, ya no se producen ganancias necesariamente, sobre la base de la producción industrial, sino que la acumulación de ésta, ha producido mercados financieros que actúan, tan anárquica y caóticamente como la dinámica de las mercancías; pero de igual forma, hay que reconocer la novedad y complejidad de las dinámicas aceleradas, con un mayor grado de sensibilidad a los cambios de las condiciones iniciales; ello ha dado lugar al surgimiento de fuerzas productivas

no pensadas, tanto mecánicas como virtuales. Hay que señalar, del mismo modo, que las crisis son cada vez más universales, abarcando ahora la dimensión de ecosocial.

Ante tales requerimientos del ser ecosocial –objetivo- ya se han sucedido cambios en el cuadro científico de mundo irreversibles, gracias a las revoluciones científicas que han incorporado aspectos que fueron terminando con el clásico y que sostuvo al conductismo y/o a los modelos educativos tradicionales como práctica, -no sólo como idea-.

Como bien sintetiza Kedrov, (1990) en sus estudios, se han identificado grandes revoluciones que han modificado profunda e irreversiblemente el cuadro científico clásico de mundo como la “copernicana”, “kantiana”, “cuántico-relativista” y “científico técnica”; la primera, provocó un cambio a la elevación del pensamiento abstracto por sobre el común (es la tierra la que gira alrededor del sol, a pesar que ello no se ve); la kantiana dio un paso hacia el quiebre de la inmutabilidad de la naturaleza, por la idea de cambio; pero ya sirvió está a la cuántico-relativista, en la que se comenzó por terminar con la noción atomista de la conformación de un mundo compuestos por átomos indivisibles desplazando a la evidencia mecánica; pero la científico-técnica ya en la segunda mitad del siglo XX, ha dejado agónico al cuadro clásico de mundo, para dar paso a uno que se configura sobre una concepción de la realidad como una totalidad compleja, con algunos aspectos que se han podido sistematizar, relacionados con los ya explicitados anteriormente en:

- Una nueva valoración a lo complejo, pues en el clásico, se asociaba con algo negativo y complicado. La complejidad, eran barreras que había que despejar, hasta reducir.
- La idea de lo simple, de la evidencia mecánica, la composición de mundo por átomos-ladrillos, ha perdido sentido histórico; la propia física aporta al cambio que, a pesar de llegar al quark, en su lógica, hace desaparecer el sentido de lo divisible bajo el posicionamiento de entidades difusas, imposibles de aislar.

- Hoy la realidad no puede entenderse sino como una multiplicidad de relaciones que la conforman, y por lo cual, todo se encuentra interconectado y su separación es una ficción.
- Hay una nueva relación entre el todo y las partes.
- Lo complejo como atributo le pertenece, es inherente a la realidad, y afirma que los sistemas de la naturaleza, no son dados de antemano, ni inmutable; tanto que se reconoce que los sistemas pueden variar totalmente si se cambian en mínimo las condiciones iniciales. De ahí la dificultad de propiciar la dualidad de ciencias duras y blandas o naturales y del espíritu.
- Ya no es posible seguir con la dualidad cartesiana de sujetos y objetos separados, están interrelacionados. Como también la propia consideración del sujeto ya no es considerada como un átomo, sino como un sistema.
- Y, por consiguiente, para esta realidad compleja el único pensamiento que la puede entender, comprender y formular, es el pensamiento dialéctico, hermenéutico, contextualizado y complejo.
- El mundo simple ya no es real, es una categoría que no la expresa. La verdad, y el conocimiento van a depender de las relaciones que emergen de las interacciones, no está dado, por eso no se puede entregar, transmitir como conocimiento, hay que construirlo desde la práctica (ello hace que la mayor coherencia histórica-interna con un modelo pedagógico, sea con propuestas más constructivistas, críticas y relacionales).
- Tampoco se puede reducir la comprensión de la realidad a esferas aisladas disciplinariamente, de ahí su enseñanza en especialidades, como la física, matemáticas, ciencias sociales etc., en la que, cada una de ellas, enseñaba parte del conocimiento. Hoy debe ser superado por uno práctico-holista.
- De manera interesada, diremos que la determinación material y dialéctica se valida.

Como se aprecia, no es posible utilizar categorías de un mundo, que ya no existe, pues ello, no expresaría más, que un autoritarismo dogmático, un desfase con la práctica. Y muy grave resultaría, que la educación, como proceso general de formación de humanos para el desarrollo

social, esté hoy presentando, una realidad que no existe, convirtiéndose en un multiplicador de alienación.

Las partes (explicación): Educación, y paradigma científico clásico y complejo

Difícil resulta, desde una perspectiva práctica, reconocer la existencia de los elementos conformadores del paradigma clásico, por consiguiente, reproducirlas como base sustentadora de los modelos educacionales y pedagógicos. Veremos algunas ilustraciones.

1. La presencia de la dualidad sujeto/objeto de conocimiento, provoca distintas esferas problemáticas; a) la reproducción que hace el profesor de ellas, al creer recibir el conocimiento obtenido por un sujeto y entregarlo como objeto sagrado al educando; b) la suposición y por ende, manipulación que el educador hace del objeto-estudiante que, al concebirlo de esa manera, se transforma en un objeto más observable y manipulable, se aplican en él todas las consideraciones causalistas reduccionistas etc., y cuando este quiere demostrar su integralidad como ser emergente, se etiqueta como un ser rebelde, indisciplinado y marginal. c) la relación entre el sujeto y el objeto de la cognición, separa “todo”; al alumno del mundo, al aula de la calle; a lo cognitivo de lo emocional y lo valórico; al sujeto histórico de su esencia; la organización de profesores y alumnos; la evaluación en la prueba de lo que se vive en la sociedad, de ahí la incoherencia que el alumno se puede sacar una nota máxima en una evaluación sobre la teoría de los valores y ser un humano egoísta.

2. El reconocimiento de la linealidad, simplicidad, orden y certidumbre, impide al educando la creación y la comprensión del mundo que es contrariamente a ello, complejo con aleatorios momentos simples.

3. La validación que aún hace el directivo- docente de la realidad concebida bajo el sentido de un paradigma científico clásico – esto es basada en la lógica de la dualidad sujeto y objeto del conocimiento; la noción de realidad, como una entidad final “hecha”, “acabada”, “dada”;

determinista, bajo la lógica causalidad y de la predicción; y la separación entre cognición y valor, por lo tanto, en la creencia de la objetividad y neutralidad del conocimiento- le impide, entender la profundidad de modelos educativos complejos. Es decir, hay una dicotomía entre la cosmovisión –clásica- y los nuevos modelos educativos y pedagógicos. Por ello, es lógico que, modelos como el constructivista, sean entendidos, sólo en la dimensión metodológica como didácticas.

En algún sentido, se puede llegar a observar, la existencia de un gran esfuerzo en materiales e inventivas para aplicarlo, pero en rigor, para no aplicarlo; en última instancia, lo que existe, no es, sino, una promesa de futuro, con la calma en su espera, orientada a un problema de simple gestión pragmática de aplicación –hasta la excusa de falta de recursos-. De ahí que, la única forma posible de proyectarlo, es lidiar con la comunidad científica docente y enfrentar esta dicotomía o dualidad, que en algún sentido, mantiene el statu quo y que se manifiesta como una contradicción objetiva, que tensa por un lado entre los requerimiento de avance del ser social y el obstáculo que realizan las relaciones de poder, con el apoyo de modelos educativos o su aplicación insuficiente, en relación al proceso educativo-docente que los conductores, e inclusive el docente del aula, no están dispuestos a ceder.

4. A nivel de sociedad, si bien, al demandar ésta sujetos formados acordes a las necesidades del mundo complejo, hay un riesgo de potenciar humanos críticos de éstas. Pero, las consecuencias de ello, es la producción de una tensión que se da por la disociación del sujeto y su mundo. Lo que, en última instancia hace, es formar jóvenes que se sienten ajenos a los procesos sociales, con un gran sello individualista y por otro, docentes con poco compromiso histórico.

5. Devela la incoherencia de las políticas públicas educacionales bajo el supuesto de entidades discretas divisibles entre educación y no educación -que, por cierto, como políticas, superan el ámbito de la escuela-, lo que provoca que el docente se sienta dueño de la esfera del proceso general de formación de conocimiento minusvalorando cualquier otro ámbito de información

por falta de control - como una suerte de microfísica de poderes, como diría Foucault-, o bien se puede sostener que las existentes - políticas públicas- son las que efectivamente quieren provocar aquello.

6. Al negar que los procesos cognitivos contengan valor, no se reconoce, - contradictoriamente-, que el docente valora como hegemónico el conocimiento de la escuela, el suyo sobre otros. De ahí que toda valoración implique responsabilidad histórica.

7. Se produce la noción que separa al conocimiento de la realidad, al niño de su vida. No reconoce que, al disociar la escuela de la calle, está valorando y por ende debe hacerse responsable de esta elección.

Presencia del paradigma científico complejo

Los modelos educacionales basados en el paradigma científico complejo, como el constructivismo, las propuestas de Morin⁵ o Lipman, entre otras, deben guardar coherencia con el nuevo cuadro científico de mundo. De ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplar:

1- Que la dualidad cartesiana, es un pensamiento superado por la realidad. El sujeto actual se concibe ya sea como un micro sistema, como sistema autopoiético como lo acuñara Maturana, Varela y Uribe, de todas formas, no es un ladrillo, es una relación. Los alumnos no son objetos, y una consideración así, representa, como dijimos, una imposición de poder. Debe, por consiguiente, plantearse con ellos y como sujetos insertos en el tejido social.

2- La reconstrucción del sujeto, del conocimiento, del mundo y la vida como su lugar propio y no la entidad discreta-escuela.

3- Para este paradigma, los sistemas de ideas, teorías y conocimiento, es dinámico y emergente, dado lo cual, lo único posible por hacer, es permitir al alumno, construir el suyo, sin caer en un solipsismo o idealismo subjetivo, por eso que se da, a partir de su construcción contextualizada dentro de una estructura social.

4- De acuerdo a lo anterior, resulta desfasada la creencia que permite sostener, la transmisión de un conocimiento.

5- La inexistencia de un sujeto-alumno-átomo-lineal, permite potenciar el pensamiento crítico. Pues, uno de los motivos de su no desarrollo, consiste, precisamente en las incoherencias epistemológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6- Ni la realidad que se pretende facilitar, a través, del proceso educativo, ni el proceso de enseñanza-aprendizaje, representan una dinámica causal, predictiva y por consiguiente, los desórdenes, la incertidumbre y el caos son parte integrantes del proceso y deben ser reconocidas. Lo anterior no implica el reconocimiento de un caos epistemológico, ni la imposibilidad de actuar con claridad en el mundo, ni, tampoco, una construcción subjetivada del mundo; por el contrario, implica la consideración a una perspectiva dialéctica, sólo que, se habían eliminado ciertos componentes, como las relaciones contradictorias, sus unidades, sus interconexiones lineales y no lineales, sus pasos adelante y atrás.

7- El aporte del Pensamiento Complejo mediante la aplicación de sus criterios o principios como lo son, el principio sistémico u organizacional, principio hologramático, principio de retroactividad, principio de recursividad, principio de autonomía/dependencia, principio dialógico y principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento (Morin, 1999, 2003), posibilitan interrelacionar todas las separaciones del paradigma anterior.

8- Y la aceptación que todo proceso cognitivo contiene valoración, permite que el juez del conocimiento no sea el profesor, ni lo que enseña sea un dogma neutral, sino que sea la propia práctica quien decida. Por lo mismo, la responsabilidad, como afirmáramos se hace histórica.

El todo integrado (interpretación): Una trama posible a proponer

Nos permitimos plantear algunas ideas finales, para el debate

El proceso educativo -en general- es dialéctico y, por consiguiente, con mayor grado de énfasis en las dinámica y relaciones que en las estructuras. En tal sentido consideramos que:

a) Del alumno como entidad discreta a un mínimo ecosocial concreto y contextualizado.

El alumno, debe ser considerado desde su perspectiva real y no como un abstracto-ideal; es decir, como un mínimo ecosocial concreto y contextualizado (Gómez 2001, 2007), de ahí que no sea un objeto o un sujeto desconectado. Por lo tanto, dicho de otra manera, implica reconocer que, en él, confluye el proceso histórico-natural; en última instancia, determinado materialmente; y lo porta, como un mínimo concreto. Sentido que nos cambia todo el sentido del proceso educativo. En tanto, desde esta perspectiva, se relaciona con la totalidad, a través, del proceso de formación.

b) La educación como proceso único:

La educación, como proceso de formación de los sujetos como actores sociales -más aún comprendidos como mínimos ecosociales concretos y contextualizados-, obliga a admitir su indivisibilidad –educación formal e informal-. Es decir, no se puede concebir como una entidad discreta –la escuela- y su difuso no yo. Por lo tanto, fraccionar o reducir el proceso representa poder. De acuerdo a ello, las políticas públicas educacionales, deben explicitarse de manera integral -o por nosotros visualizadas-; lo que implica, la interrelación con las políticas

económicas, sociales etc. Así, por ejemplo, si la formación económico-social actual implica, sobrevivir en base a la competencia, no se puede esperar que los alumnos reproduzcan la solidaridad como valor, transmitida en el aula. Por lo tanto, una política pública de educación, cuando disocia esta unidad y se plantea reduccionistamente y no considera las relaciones y contradicciones en su totalidad, carece de veracidad, pues su discurso no es real, ni menos práctico.

c) La práctica como criterio de verdad.

Difícil resulta avalar una teoría, modelo pedagógico e incluso un paradigma o proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la idea; ello es escolástico.

Es la práctica la que establece el criterio de verdad, de ahí que se imposibilita todo atisbo de conocimiento acabado y por consiguiente, a transmitir un constructivismo basado en el idealismo subjetivo; la primacía de la idea sobre la realidad; una categoría sin la mediación del sujeto-objeto histórico; como también la neutralidad y objetividad, en tanto en la práctica hay relaciones de poder que se reproducen.

En definitiva, todo es parte del mismo movimiento histórico y los sujetos, como actores sociales, deben ser formados para esta realidad – compleja-; no obstante, no obviamos las diferencias que tienen éstos en las distintas posiciones prácticas en las que participan; por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene una connotación adscrita a los modos de producción, a los cuales, acceden y en ello retomamos las reflexiones sobre la educación realizadas, hace más de un siglo, por el clásico Aníbal Ponce (1972).

1.6 El acto pedagógico, sus componentes, niveles de análisis, corrientes didácticas actuales.

Rondan una serie de preguntas que pueden causar incomodidades, pero es necesario plantearlas para comprender el significado del acto pedagógico y su relación con el modelo pedagógico: ¿Realmente somos un país con talento humano listos para asumir los retos del desarrollo tecnológico y científico producto de una educación basada en procesos de acompañamiento y mediación pedagógica del aprendizaje donde se nos enseña a pensar para aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir? o ¿Aún continuamos bajo modelos pedagógicos de la enseñanza de contenidos a cargo de dictadores de clase, donde se privilegia la memorización y se califica la repetición del saber disciplinar? No olvidemos, lo primero conduce hacia la autonomía y lo segundo hacia la heteronomía. ¿Formamos ciudadanos competentes para empresas competitivas en el contexto actual de la sociedad del conocimiento? ¿Qué país nos conviene?

Necesariamente las preguntas y sus respuestas tienen que ver con el acto pedagógico y su relación con el modelo pedagógico institucional para lo cual se debe acudir a la pedagogía como ciencia que centra la atención en la reflexión del proceso educativo. Dos conceptos sobre pedagogía nos pueden acercar a una comprensión básica como ciencia: el profesor Urías Pérez Calderón, se refiere a la pedagogía en los siguientes términos: “La pedagogía es la reflexión epistémica respecto a los eventos involucrados en la construcción de un saber discursivo específico y a los procesos de interacción social con ella relacionados hacia la transformación del individuo, de la cultura y como proyección, de la sociedad misma”; de la misma manera el profesor Carlos Ed. Vasco, en el artículo Currículo y Calidad de la Educación, expresa: “Tratemos más bien en pensar que la pedagogía debe ser una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre nuestra práctica y sobre nuestro saber pedagógico, sobre ese saber propio de los maestros”

Con la referencia de las dos lecturas anteriores, prácticamente son las razones para afirmar que se construye pedagogía en la medida como se reflexione críticamente en el qué hacer pedagógico en el aula clase, a la luz del modelo pedagógico institucional. Sin embargo, hay que aclarar que todo modelo pedagógico está soportado en uno o varios enfoques pedagógicos según las teorías psicológicas, sociológicas y educativas que los sustentan.

El Dr. Gonzalo Morales Gómez al hacer referencia al término enfoque dice: “Un enfoque es una manera de concebir, organizar y realizar la educación y el aprendizaje, que puede dar origen y fundamento a distintas corrientes y modelos pedagógicos. Los enfoques provienen normalmente de teorías construidas por psicólogos, sociólogos, o investigadores educativos de gran nombre, a partir de las cuales se hacen interpretaciones y se formulan criterios, lineamientos, políticas y estrategias pedagógicas. Los enfoques son por principio concepciones y percepciones abiertas, flexibles e hipotéticas de la realidad educativa, que permiten ajustes, adaptaciones e integraciones de las distintas ciencias y de diferentes experiencias pedagógicas, conservando siempre una perspectiva idiosincrática en el análisis del fenómeno educativo”

Entre los enfoques más representativos sobre los cuales se soportan los modelos pedagógicos se encuentran por ejemplo el enfoque cognitivo o cognitivista según los aportes de la psicología genética de Piaget; el enfoque conductista de Skinner como teoría psicológica, donde el premio y el castigo condicionan el comportamiento humano, el enfoque socio cultural de L. S. Vygotsky (1896- 1934) quien, es considerado el precursor del constructivismo social. El enfoque de la “Pedagogía informacional” según Picardo Joao (2003) ante el cual, los docentes y estudiantes deben asumir un nuevo rol de “mediaciones” entre la experiencia humana y la información existente, y sobre todo caer en cuenta que la información debe ser punto de partida y de llegada en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La teoría sobre modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein, educador judeo-rumano, quien afirma que todas las personas pueden tener su potencial de aprendizaje desarrollado, de ahí el papel de la mediación pedagógica del docente [8]; en la medida como

los investigadores construyan teorías psicológicas, sociológicas, educativas, van apareciendo los distintos enfoques que soportan los modelos pedagógicos para explicar el proceso educativo. Son los casos de otros enfoques tipo humanista, holístico, hermenéutico, problemáticos, socio crítico, ecológico-ambiental al decir del Dr. Gonzalo Morales Gómez.

Con relación al segundo término “Modelo” el Dr. Gonzalo Morales Gómez dice: Un modelo es un esquema o patrón representativo de una teoría psicológica o educativa. Los modelos educativos son entonces formas histórico-culturales de concreción o materialización de un enfoque, una corriente o un paradigma.

Los modelos se centran más en los aspectos curriculares de la educación, dando especial relieve a una dimensión o componente de formación o el aprendizaje, en torno al cual se hace girar todo lo demás. Modelos clásicos de la historia de la pedagogía: el modelo tradicional, centrado en los contenidos o programas, el modelo tecnológico, centrado en los objetivos el modelo naturalista, centrado en la libertad y la espontaneidad de los alumnos.

Para el profesor Luis Bernardo Peña Borrero la revolución científica y tecnológica ha producido no solo máquinas, sino también nuevos conocimientos que están contribuyendo al desarrollo de las ciencias de la educación: la antropología, las ciencias de la comunicación, la sociología, la lingüística, la filosofía, la semiótica o psicología, principalmente la psicología genética y la psicología cognitiva.

Así es como hoy ingresan al ámbito de la educación nuevos modelos pedagógicos como el Constructivismo social de L. S. Vygotsky, el currículo integral, la educación dual, la educación experiencial, la pedagogía de la esperanza y para nuestra situación particular de la FESC el modelo pedagógico SOCIAL-COGNITIVO, “apoyado en diferentes enfoques pedagógicos para la estructuración de un currículo abierto, flexible e innovador, que busca la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje, mediante la articulación de los diferentes componentes de la práctica educativa, se centra en procesos y los contenidos son los medios y no los fines.

Retoma lo que pasa en la vida cotidiana y los requerimientos del entorno e intenta darle un sentido desde la Institución”.

Se podría concluir entonces que el acto pedagógico, espacio donde se da la relación triádica entre el docente que enseña, el estudiante que aprende y el objeto conocimiento o saber disciplinar debe responder al modelo pedagógico institucional que asume los aspectos curriculares educativos, modelo que a su vez se fundamenta en uno o varios enfoques pedagógicos donde se concibe, organiza y realiza la educación y el aprendizaje a partir de una o varias teorías científicas, casi siempre de origen psicológico, en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional. Es decir, en el acto pedagógico se debe concretizar la misión y visión institucional.

Esta reflexión es el comienzo, como búsqueda de razones y fundamentos que nos lleven a valorar la importancia que tiene el acto pedagógico en la construcción de país, cuando el qué hacer pedagógico va en coherencia con el modelo pedagógico institucional y existe conciencia de los enfoques pedagógicos que lo sustentan.

Las Corrientes pedagógicas contemporáneas

Entendemos las corrientes pedagógicas contemporáneas como las representaciones conceptuales o teorías pedagógicas que surgen de la realidad, planteando los elementos que debe tener una Pedagogía, fundamentándose en teorías psicológicas, sociológicas y antropológicas, considerando la multidimensionalidad del hombre. Los componentes básicos que nos han servido para el análisis de las diferentes corrientes han sido la concepción educativa, el propósito de la enseñanza, la relación profesor - alumno, el contenido, la metodología y la evaluación.

La Corriente Pedagógica Tradicional

Concibe a la Educación como un acto exclusivamente académico, que se da al interior del aula, descontextualizado, referido a la transmisión de conocimientos (1991:30); tiene como propósito transmitir saberes específicos y las valoraciones aceptadas socialmente, se busca la formación de trabajadores rutinarios y de servicios, las relaciones profesor-alumno son verticales, con el poder en el docente, al alumno se le asigna un papel pasivo, de sumisión y obediencia; los contenidos están constituidos por informaciones y normas socialmente aceptadas, son extensos, el desarrollo de estos en su totalidad es la tarea más importante del docente. Valer señala que como método se utiliza la clase magistral y como procedimiento didáctico predilecto, la exposición oral, hecha de manera descriptiva reiterada y severa lo que garantiza el aprendizaje (2003:15); y la evaluación, tiene como finalidad determinar hasta qué nivel se han memorizado los conocimientos transmitidos al alumno.

La Corriente Pedagógica Conductual

Concibe a la Educación como factor de movilidad, ascenso y armonía social; los propósitos están dados por el planteamiento de objetivos y metas educativas en términos de resultados observables, se busca la formación del hombre eficiente; las relaciones profesor-alumno se presentan como cordiales, pero superficiales, con la autoridad y capacidad de decisión en el docente; en cuanto al contenido, estos se formulan aprovechando los adelantos tecnológicos siendo cuidadosamente seleccionados y programados; la metodología se reviste de cierto activismo técnico, caracterizándose por la interacción de los alumnos con los materiales educativos; la evaluación aplicada al estudiante servirá para la comprobación de los cambios de conducta observables en él. El objeto de estudio del Conductismo fue la conducta como fenómeno observable y medible, basado en estímulos (E) y respuestas (R). Entre los estudiosos que destacan en esta corriente tenemos a E. Thorndike (1874- 1949), John Broadus Watson (1878-1958) y Burrhus Frederic Skinner (1904).

La Corriente Pedagógica Activa

Surge como respuesta a las formas de enseñanza imperante representada por la Escuela tradicional, esta corriente concibe a la Educación como proceso orientado al niño, defiende la acción como garantía del aprendizaje, se promueve la humanización de la enseñanza en un ambiente de libertad, el propósito es educar por la vida y para la vida, para que mediante experiencias vitales el individuo domine su realidad, particularmente interpersonal y socio-grupal, se da oportunidad al niño de confiar en sí mismo; la relación profesor-alumno se basa en la consideración del niño con derechos y deberes, con capacidades e intereses propios, el niño siendo sujeto y no objeto de la práctica; los contenidos educativos deben provenir de la naturaleza y de la vida misma, seleccionados para una participación de todos los educandos; la metodología utilizada corresponde al método inductivo, se aplica estrategias adaptadas al ritmo de cada estudiante, se privilegia el actuar del niño y su experimentación; se da oportunidad al alumno de experimentar entre aspiración y realidad, se rescata las actividades al aire libre, el juego y los proyectos; con referencia a la evaluación se valora la propuesta del alumno en la ejecución de su trabajo, así como también el nivel de aprendizaje sugerido por el alumno.

A la pedagogía activa también se le conoce como “Escuela Nueva”, entre los movimientos más destacados tenemos a las Escuelas Montessori, las Escuelas del Plan Dalton, las Escuelas Waldorf, y las Escuelas Freinet.

La Corriente Pedagógica Personalizada

Sostiene que la Educación debe realizarse de acuerdo a las características de cada persona, considerándola a ésta como un todo biológico, psicológico y social; el propósito que se persigue es la formación personal con notas de singularidad, autonomía, apertura, libertad, responsabilidad, tomando como base el fundamento cristiano; las relaciones profesor alumno son de empatía, de valoración mutua en el rol que le compete a cada uno, el profesor debe suscitar en el alumno una actitud que lo lleve a un compromiso con su propia educación; los contenidos educativos deben provenir de la naturaleza y de la vida misma, deben brindar experiencias que formen al alumno en el esfuerzo, con sentido de lucha; las actividades deben

implicar usar la libertad con responsabilidad y permitir la autoevaluación de las tareas; en cuanto a la metodología el “cómo” no está en las técnicas, en los procesos, en los métodos, sino en el fondo de cada uno, es decir, se debe suscitar en el alumno, la reflexión, la toma de conciencia. Se recurre a estrategias que permitan analizar, comparar y contrastar, el estudiante debe reflexionar y obtener conclusiones sobre su propia ejecución y la evaluación apunta a evitar que el sistema educativo sea rígido, se permite repetir la tarea para mejorarla y corregirla, también la creatividad en las acciones que desarrolle el alumno, valorándose la responsabilidad, la libertad y su esfuerzo. Entre los representantes más destacados en esta Corriente Pedagógica figuran Carl Rogers y Víctor García Hoz.

La Corriente Pedagógica Social

Considera que la educación debe estar orientada a la transformación de la sociedad, llevándola hacia la equidad, la cooperación; la educación como fuente del conocimiento e intercambio de experiencias; la Educación debe centrarse en la formación de seres productores “polivalentes”, es decir hombres capaces de transformar la sociedad actual, llevándola hacia una más justa.

Son las ideas de Marx y Engels las que han marcado profundamente lo actuado en esta Corriente Pedagógica. Así Palacios (1997), citado por Valer (2003), considera dos puntos principales a tomar en cuenta que son: el principio de la combinación de educación y trabajo productivo y la defensa de la “polivalencia” o “multilateralidad” del hombre como objetivo central de la Educación. El italiano Antonio Gramsci es uno de los representantes más destacados en Europa, y en América Latina Paulo Freire es uno de los abanderados de esta corriente, quien en expresión de Joachim Schroeder (1994), mencionado por Valer (2003), levanta su voz para cuestionar totalmente la educación pública organizada; rechaza el sistema escolar en su estructura actual, porque la clase dominante la utiliza en su provecho como instrumento de adaptación y sometimiento.

El propósito que se persigue es la formación del hombre preparado en y para el trabajo, quien al interactuar con sus compañeros adquiere y aplica conocimientos, además de poner en práctica valores como la equidad, la cooperación, la justicia, se asimila la práctica social para formar productores polivalentes, se pretende un hombre formado para lograr su emancipación en todos los aspectos de la vida social; los contenidos seleccionados deben ser los más estables, como por ejemplo las Ciencias naturales, la Gramática, donde la incorporación de estos contenidos deben servir para producir el desarrollo cognitivo, físico y tecnológico, asimismo atenderá a la capacidad crítica y la discusión comunitaria, la metodología debe privilegiar un aprendizaje participativo y colaborativo en la escuela y la comunidad, se hace uso de la metodología problémica, recurriéndose a la formación o participación en los círculos culturales. La evaluación está referida a la valoración del desarrollo cognitivo y físico del alumno, así como a su conocimiento y uso de las tecnologías para el cambio social.

La Corriente Pedagógica Constructivista

Pedagógicamente se puede definir a la Corriente Constructivista como la corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme el individuo interactúa con su entorno; considera que el cerebro no es un mero recipiente donde se depositan las informaciones, sino una entidad que construye la experiencia y el conocimiento, los ordena y les da forma.

El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir, que el conocimiento previo da nacimiento al conocimiento nuevo que el alumno tiene que tratar de descubrir en el aprendizaje.

Entre los investigadores que participan de un enfoque psicológico constructivista tenemos al suizo Jean Piaget, a Lev Vigotsky en la antigua Unión Soviética, y a David Ausubel y Jerome Bruner de los Estados Unidos.

En el Módulo Didáctico Pedagogía del Sistema Modular (2003, p. 147) se expresa que los postulados de la Pedagogía Constructivista son los siguientes:

1. El aprendizaje escolar no es sólo recepción, reflejo o copia de un saber terminal transmitido; el aprendizaje debe ser la reconstrucción viva, palpitante, de ese saber, a través de las cualidades personales que responden a la idiosincrasia de cada individuo.

2. El aprendizaje es el más importante factor que dinamiza el desarrollo de una nación. A su vez, el desarrollo de una nación exige mejores modelos de aprendizaje

3. El alumno es el último y principal actor de su propio aprendizaje.

4. El maestro en consecuencia, ve aumentada su responsabilidad, pues se convierte en orientador, guiador, coordinador, facilitador del aprendizaje por tanto debe estar mejor preparado que nunca. Su misión siempre ha sido esta, sólo que ahora debe estar más consciente de su propia capacitación. Esta puede lograrse con un permanente autoeducación.

5. La estructura básica del constructivismo pedagógico está compuesta por tres componentes: la tarea del educando, la elaboración cognitiva y la intervención pedagógica. El maestro es quien lleva al alumno a encontrar el conocimiento, reelaborarlo, plasmarlo, a facilitar su comprensión y también a internalizar valores en su conciencia. Ahora el maestro es un guía que proporciona todos los elementos para que el alumno descubra por sí mismo, el saber y ponga de manifiesto todas sus competencias.

Los contenidos educativos son seleccionados en atención a las necesidades del hombre moderno, privilegiando las actividades que atiendan a las posibilidades, necesidades e intereses del alumno, de tal suerte que aseguren la construcción de aprendizajes significativos. En cuanto a la metodología se utilizan diferentes estrategias didácticas de aprendizaje, se recurre a los

llamados “métodos por búsqueda”, se acepta e impulsa la autonomía e independencia del estudiante, recuperando la relación teoría – práctica – teoría.

La evaluación corresponde a la valoración de todo lo actuado por el educando y el educador, por el proceso en sí. Se pone especial cuidado a las características cognitivas, físicas y socioemocionales del alumno, al considerar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

La corriente pedagógica conceptual

Esta concepción educativa se centra en la formación de la persona orientada hacia el desarrollo pleno de las potencialidades humanas, a tono con las exigencias del siglo XXI, pretende el enfrentamiento exitoso de la persona ante las dificultades de la sociedad en la era del conocimiento.

De Zubiría señaló: “Esta Corriente tiene como propósito desarrollar la habilidad para adquirir, analizar y producir conocimiento, y desarrollar competencias afectivas” (2004:275). Dicho de otro modo, el propósito fundamental es formar seres humanos amorosos, éticos, talentosos, creadores, competentes, que comprendan el lenguaje de la ciencia, la actividad física, la tecnología y el arte; en un solo término: Analistas Simbólicos. El analista simbólico es una persona con elevada capacidad intelectual y creativa, asociada también con una alta sensibilidad y tacto social e interpersonal.

Las relaciones profesor-alumno son concebidas de manera democrática, con deberes y derechos compartidos, en donde el profesor asume el papel de tutor, ya que diseña, coordina y asesora el trabajo del alumno y en donde, como mediador de un proceso en el que también él aprende, investiga y produce conocimiento, siendo su misión primordial desarrollar las operaciones intelectuales correspondientes a cada etapa del pensamiento de sus alumnos; el contenido está representado por los conocimientos organizados y fundamentales de las

disciplinas llamadas instrumentos de conocimiento, seleccionados en relación al nivel de desarrollo alumno; la metodología promueve el pensamiento crítico, reflexivo, las habilidades y los valores al enseñar al alumno a solucionar problemas reales y significativos; la evaluación se orienta a verificar la habilidad de analizar y adquirir conocimientos. Apunta a valorar la comprensión del saber. Se propone como meta de la Educación Básica, el desarrollo del pensamiento hacia niveles categoriales, de manera que se pueda acceder a las ciencias. Entre los representantes más destacados tenemos a los hermanos Julián y Miguel De Zubiría Samper.

1.7 La comunicación didáctica

La importancia de la comunicación y la interacción didáctica adquiere un valor clave al tomar como referencia esta perspectiva constructivista de la enseñanza –aprendizaje centrada en el alumno, basada en la participación, que considera la importancia del grupo en la estrategia de enseñanza.

Son diferentes las aplicaciones que permiten la creación de espacios comunicativos: el correo electrónico, la conferencia, el chat, la videoconferencia, audioconferencia, pizarra compartida, herramientas de presentación, navegación compartida... o sistemas integrados que incorporan diferentes herramientas de gestión, comunicación, trabajo colaborativo y distribución de contenidos que generan verdaderos entornos para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estas aplicaciones, a diferencia de los procesos de comunicación educativa presenciales, utilizan los medios para vehicular el mensaje. Esta mediación de la comunicación presenta ventajas e inconvenientes. Amplia el espacio comunicativo a situaciones no presenciales, amplía los escenarios de aprendizaje e interacción entre profesores y alumnos, pero, a la vez, se hace necesario desarrollar nuevas habilidades comunicativas, entran en juego aspectos como la velocidad de transmisión, el nivel de riqueza de información que estos medios pueden transmitir.

Comunicación y acto didáctico

Como recoge Torre según Camacho y Sáenz (2001): “Existe comunicación cuando se produce transferencia de información desde un emisor a un receptor y ambos comparten el significado de un mensaje, una idea o una actitud “. Los elementos necesarios para hablar de comunicación son:

- a) Intencionalidad en la emisión y recepción de mensajes
- b) Utilización de signos o símbolos comprensibles
- c) Compartir los mismos significados.

Un análisis detallado de estas condiciones aplicadas a la enseñanza nos plantea como resultado la existencia o no de comunicación en la educación dependiendo de su existencia o no. Al circunscribir el objeto de estudio a la enseñanza cabe citar que no es posible una acción didáctica sin algún tipo de comunicación: sea directa o indirecta.

En la comunicación se produce no sólo un intercambio bidireccional de información. La comunicación se presenta como un mediador entre educando y educador. Los diferentes modelos presentados anteriormente pueden resumirse en el siguiente cuadro.

Modelos comunicativos

Modelos sistémicos

Modelos curriculares

La comunicación como un elemento más de lo curricular	La comunicación como una teoría explicativa del proceso didáctico La enseñanza como proceso comunicativo
Benedito, Zabalza, González Soto	Heineman, Moles
La comunicación como proceso didáctico Zabalza (1984) plantea la enseñanza como “evento comunicacional” La acción didáctica o interacción formativa tiene lugar en este marco (diferentes para cada contexto). La formación depende no de los contenidos – no del tipo de mensaje comunicado (salvando las habilidades instrumentales lingüísticas y	La enseñanza en términos de proceso comunicativo La enseñanza, según Heinemann (1980) debe entenderse como un proceso comunicativo en grupo que tiene como finalidad la socialización de los alumnos (diferentes para cada contexto). La formación depende no de los contenidos – no del tipo de mensaje comunicado (salvando

<p>matemáticas)- sino de los nuevos códigos que se generan, de su reorganización... en estructuras y estrategias cognitivas, afectivas y efectivas también diferentes. El intercambio, la participación de significados, valores, actitudes, estrategias... entre docente y discente constituyen el acto didáctico. Este trasvase exige de un código compartido (verbal, no verbal, sensorial, espaciotemporal...)</p>	<p>las habilidades instrumentales lingüísticas y matemáticas)- sino de los nuevos códigos que se generan, de su reorganización... en estructuras y estrategias cognitivas, afectivas y efectivas también diferentes. El intercambio, la participación de significados, valores, actitudes, estrategias... entre docente y discente constituyen el acto didáctico. Este trasvase exige de un código compartido (verbal, no verbal, sensorial, espaciotemporal...) Ideograma Torre (Figura 1.5) (entendiendo por socialización el desarrollo de su competencia comunicativa) Rodríguez Diéguez (1985) plantea el acto didáctico como un nexo entre un emisor y un receptor mediante un proceso lingüístico. “la enseñanza, el acto didáctico, no es otra cosa que una modalidad concreta del proceso comunicativo, un tipo especial de comunicación...” Diferencia entre tres modelos de acto didáctico – de acuerdo con el planteamiento de la enseñanza/aprendizaje como comunicación -: informativo, interactivo y retroactivo. Como consecuencia de este planteamiento la comunicación se convierte en una teoría explicativa del acto didáctico, del proceso educativo. Comunicación entendida no como un modelo telefónico (emisor-receptor) o un modelo de conferencia (un</p>
--	---

	<p>emisor con varios receptores) sino como un modelo de orquesta (emisores y receptores participando) Diferentes modelos comunicativos han sido: la mayeútica de Sócrates, modelos participativos de “aprendizaje compartido” de Lipman pueden ser mejor comprendidos, la visión comunicativa de la enseñanza de Bernstein.</p>
--	---

Siguiendo a Jiménez (1994) la educación tiene lugar a partir de procesos comunicativos, pero no todos los procesos comunicativos son educativos en tanto que no implican desarrollo de la persona, mejora, perfeccionamiento...

La selección, discriminación, orden, secuenciación... de los procesos comunicativos para convertirlos en procesos didácticos es tarea de la enseñanza. La conversión del proceso comunicativo en proceso de enseñanza - aprendizaje requiere de una intencionalidad distinta de la del simple comunicador.

Los planteamientos presentados hasta ahora sobre la comunicación didáctica quedan recogidos en la figura que nos propone Torre (2001).

Al analizar las NNTT habitualmente nos limitamos al estudio de sus posibilidades y capacidades de transmisión de la información y a las consecuencias socioculturales que estas generan. Un análisis desde el ámbito comunicativo nos muestra:

I. La modificación de los entornos clásicos de comunicación: posibilidades de expresión nuevas, modificación de las fases de elaboración de medios de comunicación, extensión de la comunicación (idea de “aldea global” de Mc Luhan).

2. Modificación de las fases de creación; de una atención centrada en la captación con el máximo de calidad – con el mayor grado de relación con la realidad- de la información se pasa a un énfasis en las posibilidades de postproducción. Hipermedias y multimedias son un ejemplo al permitir un acceso no secuencial a la información y un procesamiento no lineal transformando un receptor pasivo en agentes activos.

3. Gracias a los avances técnicos y científicos el volumen de información al que se tenía acceso hasta ahora se ha visto incrementado en forma exponencial.

4. El “transporte” de este volumen de información también se ha visto modificado en cuanto a su velocidad, posibilidad de hacerlo a tiempo real y de intercambiar la información entre usuarios.

5. La interacción que los participantes podrán realizar – su actitud ante los medios – se verá condicionada por: el papel que hayan jugado la familia, la formación recibida en la escuela, la formación y el perfeccionamiento del profesorado, la formación – en un sentido amplio- de los alumnos.

Diferentes autores han equiparado el acto didáctico (relación alumno-profesor-contenido) con el acto comunicativo. Planteamiento, que a pesar de ser restrictivo- nos interesa ya que cualquier sistema de comunicación – y el acto didáctico lo es- incluye los siguientes elementos (siguiendo a González Soto, 1999a):

- El transmisor – fuente de información Especialmente interesante es el análisis de: las habilidades comunicativas, sus actitudes, su nivel de conocimientos...
- El mensaje; su código (elementos y estructura), el contenido y la forma de tratamiento del mensaje.

- El canal; es en este punto en el que se ubican los medios como “mediatizadores” y “posibilitadores” de la comunicación
- El receptor; al igual que con el docente se deben analizar: las habilidades comunicativas, sus actitudes, su nivel de conocimientos...

Desde este mismo planteamiento el proceso de enseñanza se presenta como un proceso de comunicación interhumana en el que Heineman (1980) representa los siguientes elementos: interacción alumno – profesor, profesor, alumno, organización escolar y expectativas sociales.

Según González Soto (1999a); las características de la comunicación didáctica son:

- Una comunicación institucionalizada; se produce en un marco institucional
- Es intencional; la forma en que se expresa y se materializa la intencionalidad es el currículum.
- Es forzada, obligada; no se trata de una comunicación espontánea o voluntaria.
- Tiene carácter jerárquico; desarrolla un plan preconcebido en el que unos dominan el objeto y la intención de la comunicación y otros no.
- Es grupal; todos los miembros son activos.

Elementos fundamentales de la comunicación didáctica:

- La fuente de información; profesor (regula, organiza y participa en los procesos de comunicación: profesor – instancias elaboradoras curriculum y profesor – alumnos), curriculum, libros, mapas...
- Los mensajes didácticos; estructurados y organizados para hacer posible el aprendizaje. Mensajes que incluyen contenidos, actividades, formas de participación...
- El destinatario. El alumno como elemento activo en el proceso de adquisición de significados.

- El contexto: de aula e institucional.

Para el profesor Gimeno (1988) las dimensiones más relevantes desde el punto de vista didáctico de las relaciones de comunicación son:

- La estructura de la comunicación: que da lugar a cuatro situaciones según el carácter monopolar o multipolar.

- Un emisor – un receptor (profesor-alumno, alumno-alumno...)
- Más de un emisor – un solo receptor (dos profesores – un alumno)
- Un solo emisor – varios receptores (un profesor – una clase, emisión TV ...)
- Múltiples emisores – múltiples receptores (trabajo en grupo)
- La dirección de la comunicación: unidireccional o recíproco
- El contenido de la comunicación; informativo, de estructura metodológica, referido al control de la conducta, personal-afectivo
- El control de la comunicación; da lugar a dos tipos de comunicación: directiva o no directiva
- El carácter personal o técnico de los emisores

Esta situación de las nuevas tecnologías como medios, como “positibilizadores” de la comunicación entre los diferentes elementos del acto didáctico es la que nos lleva a profundizar en sus posibilidades comunicativas, en sus características.

Unidad II

2. La enseñanza y el currículo.

Realizar una definición concreta sobre el término Currículo no es una tarea fácil, su complejidad y diversidad varía de acuerdo a la percepción de cada uno de los teóricos que abordan ésta área del plano educativo. Más que un conjunto de objetivos, contenidos, criterios, asignaturas y técnicas de evaluación, que orientan la práctica pedagógica del proceso educativo, el currículum, es un mediador entre la teoría y la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje el cual debe redefinirse constantemente tomando en cuenta el entorno social.

El currículum a través del tiempo se ha definido como el resultado que se alcanza después de aplicar ciertos criterios destinados a seleccionar y organizar la cultura para su enseñabilidad. En otras palabras, el currículum se genera como producto de un proceso intencional y sistemático en el que se toman decisiones referidas tanto a los saberes culturales que se enseñarán y a su organización, como a las modalidades de transferencias y evaluación del currículum. Las decisiones curriculares se toman tanto a nivel social (nacional, local), institucional (unidad educativa), como de aula (profesores) tienen sus implicaciones en la estructuración del currículo y en el ideal que de hombre que se quiere formar.

El currículum tiene como propósito intencionado y claro la formación y el desarrollo en los estudiantes, de una identidad, una conciencia, una moral, que les permita definirse como personas individuales. La concepción curricular asumirá un punto de vista sobre el conocimiento: sobre su origen, veracidad, autoridad, naturaleza, etc. (posición epistemológica). De la misma manera se pronunciará sobre la relación que la educación establece con la sociedad y su transformación (posición social), tomará posición sobre el aprendizaje y el rol que al respecto le cabe al maestro y al estudiante (posición psicopedagógica). Hará

consideraciones sustantivas sobre los valores, la libertad, la experiencia, la cultura; el pasado, el presente, el futuro, etc. (posición axiológica).

Para la estructuración de un currículo coherente y asertivo que dé respuestas a las necesidades de nuestra sociedad actual se hace necesario proyectar, seleccionar, organizar, distribuir y evaluar cada uno de los componentes y criterios claves de dicho currículo, para contribuir de manera efectiva y eficaz a la calidad educativa de las instituciones a nivel local, regional y nacional, teniendo una percepción global de nuestra realidad.

La formulación de dichos objetivos brindará una plataforma nutrida para el currículo y a partir de ellos se seleccionan los contenidos que se requieren para dar respuesta a las necesidades del contexto y orientar el horizonte de la propuesta de acuerdo a su finalidad, si el contexto es carente de valores se hace necesario categorizar dichos contenidos.

En esta tarea surge la necesidad de formular preguntas como: ¿Para qué y qué enseñar? Estos interrogantes suponen explicitar claramente las intenciones educativas, las finalidades de enseñanza en un determinado momento histórico-social acorde con los lineamientos generales de política educativa. Estas finalidades se plasman en expectativas de logros de los aprendizajes que, en el Diseño Curricular, adquieren alcances específicos según los distintos niveles del sistema, teniendo en cuenta las necesidades y características generales de los estudiantes de cada nivel, las expectativas de los logros son adaptadas a los contextos.

En este sentido cabe preguntarse: ¿cuáles son los contenidos básicos que deben desarrollarse?; ¿cómo articulamos los contenidos a enseñar con los saberes previos de los alumnos?; ¿cómo contextualizamos algunos contenidos que nos vinculen a la realidad del medio escolar?; ¿cómo integramos los contenidos de las diferentes disciplinas y áreas curriculares? Éstos y otros interrogantes suponen un ejercicio de trabajo en equipo que focalice la reflexión en relación con las prácticas docentes.

La selección y organización de estos contenidos incluye otros criterios como la validez e importancia de los mismos, al igual que las nociones de diferencias entre los diversos niveles de contenidos y el grado de profundidad en el que se deben incluir en cada grado, las consideraciones de las continuidades, la secuencia en el aprendizaje y los cambios que experimentan la capacidad para aprender.

Pero esta tarea de seleccionar y organizar las actividades del aprendizaje tiene otras implicaciones como son las estrategias y la metodología que permiten construir conocimiento, permeado por el perfil del docente, su modelo pedagógico, sus actitudes y su sensibilidad; lo cual da vida al currículo.

En esta tarea cabe formular el interrogante ¿Cuándo enseñar? La pregunta remite a la secuenciación y organización de los contenidos seleccionados de acuerdo a las expectativas de logros explicitadas para cada nivel y/o ciclo del sistema educativo. De esta manera, la distribución de los contenidos en niveles y ciclos implica tener en cuenta criterios de progresión en el desarrollo de estos, que posibiliten una adecuada articulación y coherencia curricular. El planteamiento de los siguientes interrogantes permite adentrarnos en la problemática del ¿cuándo enseñar? ¿Cómo distribuir y organizar los contenidos en los diferentes ciclos y/o niveles? ¿Cuál es el orden más adecuado para su enseñanza? ¿Cómo establecer una progresión que favorezca los aprendizajes? Los criterios de secuenciación tienen repercusión en la forma de organizar los contenidos.

Los mismos responden a concepciones teóricas de las cuales se derivarán por acuerdos institucionales, criterios comunes para la organización, secuenciación y distribución temporal de los contenidos escolares.

Es importante considerar que la distancia cultural entre lo aprendido experiencialmente en la vida cotidiana y la cultura escolar, compromete en muchos casos los aprendizajes. Respeto por la coherencia lógica de las disciplinas para facilitar la comprensión de los alumnos, cada

disciplina y/o área de conocimiento tienen una metodología de abordaje y una lógica de formulación propias que deben contemplarse para las decisiones que se tomen con relación a su secuenciación y organización.

En la tarea de distribuir se hace necesario encarar la forma adecuada de transmitir el conocimiento, identificando el perfil del estudiante que se necesita y las competencias y habilidades de este, teniendo presente los diferentes estilos de aprendizaje y los caminos variados para poder desarrollar en ellos aprendizajes relevantes y significativos, en esta etapa de estructuración del currículo surge el interrogante ¿Cómo enseñar? El cómo enseñar es un componente que integra la propuesta pedagógica y remite de manera directa a la propuesta metodológica o las formas de presentación de los contenidos por parte de los docentes.

2.1 Las funciones docentes y la relación con los principios didácticos

El conocimiento y aplicación de los principios didácticos en el quehacer docente proporcionan las condiciones adecuadas para orientar el proceso enseñanza - aprendizaje. Su observancia sistemática evita la dirección a ciegas, sin rumbo.

Los principios didácticos constituyen los lineamientos rectores en el planeamiento didáctico y en su desarrollo. Son la base para seleccionar los medios de enseñanza, asignar tareas y evaluar aprendizajes.

1. Principio de carácter científico

Este principio consiste en que toda enseñanza de hechos, principios, leyes, etc. deben tener un carácter científico, apoyado en la realidad. Se da en tres sentidos: a) Se deben enseñar conocimientos verdaderos, correctos. b) El profesor debe enseñar científicamente, es decir, para transmitir los contenidos propios de la asignatura debe considerar elementos pedagógicos adecuados, o sea, que exista una relación constante y consciente entre los conocimientos científicos y las normas didácticas empleadas. c) El maestro debe aprovechar cada situación de enseñanza para educar, cada vez que se da en el alumno el aprendizaje de un conocimiento científico, se da un hecho educativo. En este sentido, el comportamiento del profesor es el mejor ejemplo para el estudiante: su actitud, comportamiento, vocación, actuación práctica, etc. deberán ser pautas para que el discente repudie lo falso y acepte y aplique lo verdadero.

2. Principio de sistematización

El principio didáctico de la sistematización se deriva de las leyes de la ciencia que nos señalan que la realidad es una y forma un sistema y sólo se divide en parcelas de acuerdo con el objeto de estudio, pero sin perder su carácter sistémico. En el proceso educativo la sistematización

de la enseñanza quiere decir formación sistemática en el alumno a partir de los contenidos curriculares. Cada una de las disciplinas de cualquier etapa educativa debe aportar conocimientos, previamente estructurados y planeados de manera que el estudiante los integre como parte de un todo.

Para lograr este principio el profesor debe:

- Relacionar cada materia nueva con la precedente o en su defecto, con los conocimientos previos del alumno, de igual forma se establecerá la relación con las disciplinas que forman el ciclo escolar.
- Dividir la materia en núcleos de contenido relacionados entre sí, pero cada núcleo, a su vez, deberá relacionarse con los demás que forman el programa de asignatura.
- Estar consciente de que la finalidad en la asimilación de conocimientos es crear las bases para otros nuevos.
- Diseñar metodologías adecuadas que ayuden al alumno a que le dé sentido de sistema al contenido, por ejemplo, resúmenes, síntesis, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc.
- Hacer énfasis en los aspectos esenciales de cada tema. Estos puntos centrales deben ser cuidadosamente entrelazados entre sí, para que el alumno adquiera la habilidad de sintetizar la esencia de cada contenido, ya sea en forma oral o escrita.
- Emplear medios pedagógicamente válidos específicos para cada materia y nivel del estudiante.
- Cuidar su actitud y el ambiente que impera en el aula de clase, ya que, en ocasiones, estos aspectos son determinantes para el éxito del trabajo sistemático de la enseñanza.
- Fomentar el desarrollo de la expresión oral y escrita, que son fundamentales en la sistematización, pues a través de estas formas de comunicación se manifiesta este principio.

Es importante señalar que cuando los alumnos no entienden el sentido, enfoque o la orientación de la materia o de algún contenido específico y los ven como “añadidos”, “parches”, sin sentido o relación con los demás, es porque no se está manejando adecuadamente el principio de sistematización en la planeación de la enseñanza. Es responsabilidad del docente propiciar las condiciones necesarias para que se cumpla este principio didáctico.

3. El principio de la relación entre la teoría y la práctica

La teoría en la enseñanza es el sistema de contenidos curriculares que se debe transmitir a los estudiantes, pero para que estos logren un mayor grado de asimilación, el docente estructura actividades prácticas en las que los alumnos se involucran más con la información recibida. La práctica no se refiere solo a la actividad física o a la parte técnica, sino también a la actividad intelectual que implica la resolución de problemas, solución de casos, demostraciones, experimentos etc.

Para el desarrollo de este principio el docente debe:

- Estructurar las actividades prácticas sobre la base de la teoría correspondiente y de manera inmediata a esta. Por ejemplo, si al estudiante se le da como contenido curricular ciertas líneas o corrientes pedagógicas a través de una exposición por parte del docente, la actividad práctica podría ser que el alumno identifique estas posturas en otros textos, sus características, etc., de esta forma se estará reafirmando el conocimiento visto y el alumno podrá “hacer” a partir del mismo, se involucrará más con la información recibida y sabrá que tiene una aplicación.
- Enseñar la importancia de la práctica como uno de los criterios inmediatos para comprobar la teoría.
- Resaltar la importancia de los conocimientos teóricos en la solución de problemas.

- Diseñar actividades dirigidas a desarrollar en los alumnos habilidades y actitudes necesarias para la aplicación práctica de los conocimientos teóricos.
- Diseñar trabajos en los que el alumno interrelacione los contenidos teóricos de las diferentes asignaturas.

4. Principio de la relación entre lo concreto y lo abstracto

Este principio didáctico consiste en la necesidad de vincular los datos reales y concretos con sus generalizaciones teóricas a través de un proceso planeado para su apropiación por los alumnos. Las clases deben ser en lo posible concretas, aun cuando se tratan de ideas abstractas.

La enseñanza deberá ser apoyada con elementos próximos, ejemplos variados y relacionados con las experiencias de los estudiantes, esto es, considerar todo lo que tenga sentido y significación para él.

La base para la comprensión de la realidad y sus manifestaciones es la idea viva de los objetos o hechos que se traten.

De acuerdo con algunos principios biológicos y psicológicos los alumnos pueden llegar a hacer abstracciones.

- a) Mediante la observación directa o indirecta de la realidad; en el segundo caso juegan un papel muy importante los medios de enseñanza, sobre todo, en la educación básica.
- b) A partir de la explicación oral del maestro, por medio de la cual el estudiante adquiere ideas nuevas, recuerda y relaciona conocimientos nuevos con los adquiridos anteriormente.

c) Por medio de procedimientos que incluyan las explicaciones del profesor y las observaciones y preguntas de los alumnos.

En la educación primaria la observación directa o indirecta es el procedimiento más adecuado para lograr este principio, a medida que el niño crece se va desarrollando su capacidad imaginativa y se hace más apto para la comprensión, mediante la explicación oral del profesor.

5. Principio de independencia cognitiva

La tarea educadora del docente debe estar orientada en dos sentidos: la transmisión de conocimientos y la adquisición de los mismos por parte del discente. La dirección del maestro debe fomentar, con su tarea diaria, cualidades como la inquietud intelectual, la curiosidad científica, la disciplina hacia el estudio, la constancia, la tenacidad, el autocontrol en su aprendizaje, la honestidad, etc.

El desarrollo cognitivo del alumno requiere una actitud consciente y constante por parte de este, ante los objetivos establecidos.

Para lograr la independencia cognoscitiva del alumno se recomienda que el profesor observe las siguientes medidas:

- Presentar, claramente al estudiante, la materia objeto de estudio, sus objetivos y lo que se espera de él.
- Realizar introducciones interesantes y atractivas al inicio de cada tema nuevo, para despertar el interés del alumno hacia el mismo.
- Brindar las oportunidades necesarias para que los estudiantes realicen trabajos independientes en los que apliquen conscientemente los conocimientos y habilidades adquiridas.

- Propiciar actividades en clase en las que los alumnos expongan y defiendan sus puntos de vista apoyados en los conocimientos teóricos recibidos, para fomentar, así, la reflexión y la crítica.
- Realizar en clase debates, analizar problemas, solucionar casos bajo la orientación oportuna y adecuada del profesor.
- Formular preguntas y ejercicios que estimulen el desarrollo del pensamiento.
- Fomentar en el alumno la idea de que no basta con memorizar los apuntes o el contenido de los textos, sino que lo esencial es aplicar los conocimientos a situaciones nuevas, que sean capaces de plantear problemas, formular preguntas inferidas e interesantes, hacer reflexiones, sintetizar, etc. Es decir, educar el esfuerzo intelectual, sin desconocer las posibilidades del estudiante.
- Supervisar, prestar atención y brindar apoyo durante el proceso del trabajo independiente del alumno.
- Aprovechar todas las oportunidades para estimular el éxito en el estudio, reconocer la independencia cognitiva adquirida y la responsabilidad en su aprendizaje.

Lograr este principio es uno de los grandes retos que enfrenta el docente en la actualidad, su falta de observación puede provocar la desmotivación del estudiante hacia su aprendizaje.

6. Principio de asequibilidad o comprensión

Este principio constituye la exigencia de que la enseñanza sea comprensible y posible de acuerdo con las características individuales del alumno. Consiste en conocer el nivel intelectual y académico de cada uno de los grupos, como punto de partida para la planeación didáctica. Todo docente deberá hacerse el siguiente cuestionamiento: ¿mis alumnos tienen la preparación suficiente para asimilar este contenido? Si no presentan las condiciones apropiadas estará inhabilitado para la abstracción científica y se limitará a la repetición de conceptos y definiciones, y por lo tanto no podrá llegar a la aplicación.

Este principio no significa simplificar la enseñanza, sino adecuarla a las dificultades del grupo e ir superándolas gradualmente. Consiste, pues, en facilitarle la tarea, no en hacerla difícil y complicada.

En ocasiones podemos escuchar una clase, conferencia o plática dictada por la persona más preparada científicamente en su área, sin embargo, el contenido puede no ser asimilado, por lo menos no de la misma manera, por todos los asistentes; esto se debe, en ocasiones, a que el tema no fue preparado de tal manera que fuera asequible para el público presente, y esto impide el éxito de la tarea. No es lo mismo, por ejemplo, enseñar las categorías gramaticales a niños del nivel medio, que, para licenciatura, tampoco será lo mismo para un grupo de expertos en la disciplina. El nivel del lenguaje y la estructura didáctica que se manejen será diferente para cada nivel.

Para lograr este principio, el docente debe considerar:

- El límite máximo de capacidad del alumno, con la finalidad de aumentarla constantemente, sobrepasar esta capacidad dificulta el proceso enseñanza - aprendizaje, pero no considerarla impide el desarrollo de habilidades en la adquisición de conocimientos.
- Que las actividades estén de acuerdo con el nivel de conocimientos y el desarrollo de habilidades del alumno, pero que, a su vez, lo impulsen a un nivel más elevado.
- Que el volumen y la información se adecue a los conocimientos previos del estudiante y a su nivel intelectual.

7. Principio de lo individual y lo grupal

El proceso educativo debe conjuntar los intereses del grupo y los de cada uno de sus miembros, con la finalidad de lograr los objetivos propuestos y las tareas de enseñanza.

Para el logro de los objetivos educativos es necesario que este principio se desarrolle desde el primer grado para favorecer tanto la integración y el trabajo en equipo como el trabajo independiente. El estudiante deberá reconocer y valorar la importancia de su desarrollo académico individual en función del logro de los objetivos del grupo.

Para lograr este principio el profesor deberá tener presente:

- Emplear procedimientos adecuados de ayuda individual. Para esto se puede apoyar en los estudiantes más capacitados para ayudar a los menos avanzados.
- Conocer las habilidades, actitudes, intereses de los estudiantes para determinar su función en el grupo. Esto como punto de partida para el desarrollo de otras competencias.
- Propiciar actividades en las que el grupo participe en la valoración de los resultados obtenidos como tal, así como de sus individualidades.

La tarea principal del docente en relación con este principio es desarrollar en el alumno actitudes como: ayuda mutua, interés por la colaboración, espíritu de servicio, respeto y compañerismo, y, sobre todo, una gran responsabilidad y conciencia de que sus esfuerzos individuales son importantes para el logro de los objetivos grupales.

8. Principio de solidez de los conocimientos

Este principio consiste en el trabajo sistemático y consciente durante el proceso de enseñanza aprendizaje, en contra del olvido. Una de las funciones principales de la docencia es lograr la asimilación de los conocimientos por parte del alumno, esto es, que los interiorice, los haga suyos, los guarde en la memoria a largo plazo y los utilice.

El gran avance científico y tecnológico que se vive actualmente hace necesaria una selección de la información esencial basada precisamente en la asimilación y solidez del conocimiento.

Para lograr este principio es muy importante la preparación pedagógica del docente, pues esta permite seleccionar los métodos y medios de enseñanza adecuados, que permiten la correcta dirección de la actividad cognitiva del alumno hacia la asimilación y consolidación de los conocimientos.

Por lo tanto, para lograr este principio el profesor deberá:

- Prestar atención especial a todas las estrategias orientadas a la consolidación de la materia: conclusiones que resalten lo fundamental de la disciplina, profundizar en aspectos esenciales a través del estudio diario.
- Organizar actividades de estudio diario independiente con relación al desempeño gradual de las capacidades cognoscitivas en los estudiantes.
- Tomar muy en cuenta las sugerencias propuestas para los principios de sistematización, de lo concreto a lo abstracto y el de independencia cognitiva.

Diseñar actividades para valorar constantemente la consolidación del conocimiento en los estudiantes.

Por último, debemos señalar que para aplicar los principios didácticos el profesor debe conocerlos, dominar la materia que imparte, tener conocimientos pedagógicos y, sobre todo, conocer las características de su grupo.

Es importante señalar que los principios didácticos no se manejan de manera independiente, por lo contrario, deben desarrollarse como un todo armónico. El profesor los debe utilizar en

cada clase de forma consciente y sistemática, para darle sentido al proceso educativo y lograr así la formación intelectual, social, humana y profesional, congruente con los fines educativos.

2.2 El docente y el currículo.

La docencia y el currículum son dos campos cuyo análisis y práctica se relacionan de manera recíproca, en el sentido de que toda práctica docente se inscribe dentro de una propuesta curricular al tiempo que se configura como el nivel de concreción de la misma; en el otro sentido las currícula, en la mayoría de los casos, se desarrollan e instrumentan a través de la docencia. No obstante, cuando estas dos categorías son abordadas como objeto de estudio, generalmente tiende a hacerse de manera aislada, situación que, si bien permite una mayor profundización en el análisis de los campos, deja fuera o por lo menos no plantea de manera implícita las relaciones que existen entre uno y otro campo.

Las relaciones pueden hacerse desde cualquiera de los dos campos, que se configurarán como el elemento ordenador del análisis; en este caso nos interesa hacerlo desde una de las prácticas educativas que más desarrollan los profesionales de la educación, así como por lo que ha sido considerado como uno de los elementos constitutivos de las teorías educativas: la docencia. Por otro lado, en tanto el análisis puede hacerse también desde diferentes ángulos de lectura, el trabajo se realizará desde una de las categorías más generales compartida por estos campos: la formación.

Con ello pretendemos hacer una crítica a las concepciones y prácticas docentes que la reducen no sólo a una tarea técnica e instrumental, sino aún a aquellas que la asocian a un análisis teórico, en el entendido que éste permitirá darle mayor legitimidad científica y social a tal práctica; en su lugar consideramos que es necesario no sólo reflexionar acerca de las concepciones que sobre la formación subyacen en este tipo de prácticas, sino que es necesario hacer un uso crítico de la teoría, a partir de la reflexión que trascienda el nivel teórico; es decir, analizar a la docencia y al currículum desde una reflexión teórico epistemológica que permita reconfigurar a los sujetos, dar cuenta de las limitaciones o determinaciones que desde el currículum formal pueden existir, pero al mismo tiempo reconocer las posibilidades que el docente, al asumirse como sujeto social tiene, no sólo para el análisis crítico del currículum,

sino fundamentalmente para el ejercicio de una práctica docente crítica, creativa y transformadora.

Currículo: configurador de la práctica docente

De manera general podemos vincular la docencia con los fines que orientan y los procesos que intervienen en la formación de los sujetos, propósitos y tareas que se van a articular y expresar a través del currículo, comprendido como el espacio de configuración, determinación y desarrollo de toda propuesta político-educativa de formación. Las relaciones establecidas entre el currículo y la práctica docente han evolucionado y se han transformado hasta llegar a conformarse como partes de un mismo proceso: el de la formación.

Docencia y currículo: un proyecto de formación

La propuesta de formación reconocida en el currículo (en sus orígenes) se ha reducido a la expresada en los planes y programas de estudio (cfr. Dewey, 1991; Bobbit, 1991; Kilpatrick, 1950), misma que se asocia con las funciones sociales que se asignan a la escuela y, de manera particular, con las tareas del aula, de manera que la docencia se configura tan sólo como una práctica instrumentadora del currículo formal (planes y programas de estudio).

Por lo que una de las concepciones que sobre la docencia han logrado mayor reconocimiento, aceptación y difusión en el campo educativo, es aquella que la ubica como proceso sistemático e intencional, orientado a la formación de sujetos a partir del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr sus fines.

La problemática para el ejercicio y estudio de la práctica docente surge cuando se discute la determinación de sus fines, los medios y formas de que se valdrá, los ámbitos, áreas o disciplinas

que intervendrán, así como la participación que tendrán los sujetos e instituciones en los procesos de formación; es decir, cuando se discute la propuesta curricular que la sustenta.

Generalmente, los fines y propósitos asignados a la formación están estrechamente vinculados a las ideas de integración y socialización por lo que se orientan a la adquisición de conocimientos, valores y habilidades que permitan a los individuos alcanzar la madurez necesaria para lograr un desarrollo integral y adaptación al medio en que se desenvuelven.

La formación desde esta perspectiva tiene que ver con un cambio que se opera en los sujetos, con la idea de integrarlos a lo ya dado y existente, vía un proceso de socialización, tal como lo señala Durkheim.³ A través de la formación se va a constituir un marco valorativo acorde a la moralidad y normatividad social dominante que permite al individuo adaptarse a las condiciones y requerimientos sociales, que en el ámbito de la Modernidad se ha traducido, expresado y reducido a la preparación para el trabajo o incorporación al aparato productivo, así como para identificarse con cierto tipo de valores sociales, característicos de una sociedad moderna acorde con el neoliberalismo.

En este sentido se identifican como elementos centrales de la formación; las necesidades individuales y “empresariales”, que dentro de nuestra sociedad actual pueden expresarse en la demanda de un ciudadano que se integre a las instituciones con el propósito de mantener el sistema actual orientado hacia la promoción de una mayor calidad y excelencia en los sistemas de producción.

Históricamente, el currículum se empieza a conformar como una disciplina ocupada por definir los fines de la nueva pedagogía industrial (Díaz Barriga, 1986), que guiarán la formación promovida por la escuela, iniciando el debate entre una tendencia orientada a satisfacer las necesidades sociales vs. un currículum centrado en las necesidades del niño. A esta polémica se incorpora la de los medios, los recursos y las formas de evaluación o control del currículum,

noción que se extiende a la del Plan de Estudios y en algunos casos, se empieza a distinguir del mismo.

Estamos de acuerdo en que los fines y propósitos de la formación tienen que ver en lo inmediato con la adquisición de conocimientos y destrezas, así como con la conformación de un esquema valorativo; pero ubicados en una dimensión más amplia de la cultura y reconociendo la participación del hombre en la reconstrucción histórica de su devenir, por lo que coincidimos con Díaz Barriga y Gadamer cuando dicen que la formación:

Es un reencuentro del hombre con la cultura y sólo el hombre tiene la posibilidad de reconstruir la historia humana... el hombre es el único ser que puede tener conciencia en sí mismo, y al mismo tiempo es el único sujeto capaz de reconstruir una visión histórica sobre sí mismo (Díaz Barriga, 1990).

Pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades culturales del hombre (Gadamer, 1988: 39, citado por Díaz, 1993: 48).

Por lo tanto, reconocemos que los propósitos y fines de la formación no pueden reducirse a los expresados en un currículum que antepone el desarrollo social a las condiciones histórico-sociales en que el hombre va construyendo y transformando su cultura; tampoco se puede hablar de concepciones generales ni de procesos de formación en un solo sentido, ellas cambiarán de acuerdo con la particularidad de los elementos anteriores, y fundamentalmente al nuevo carácter que adquiere el sujeto en los procesos de formación.

En este sentido, los medios y formas para lograr los propósitos de la formación, no podrán definirse de manera independiente de los fines y sujetos; ni mucho menos reducirlos al conjunto de procedimientos objetivos, válidos y sistemáticos, tal y como ha sucedido con las

propuestas de formación institucional, donde la discusión de los fines se encubre con la búsqueda de medios con un mayor reconocimiento social y sustentados en una razón instrumental.

Frente a esta propuesta consideramos que los medios y formas, más que sustentarse en un conocimiento derivado de una racionalidad positivista, deberán fundamentarse en lo que Habermas denomina la razón e interés emancipatorio⁴ incorporando, además del cómo lograr la formación, el por qué y para qué de la misma, con lo cual la crítica de los sujetos se conforma como uno de sus elementos sustanciales que habrá de estar presente en la definición del sentido y orientación que se otorgue a la formación.

El currículum adquiere con ello un nuevo sentido al reconocer que los fines de la formación no se determinan ni expresan exclusivamente en su dimensión formal, sino que adquieren su sentido final en los procesos y prácticas educativas desarrolladas al interior de la institución y del aula escolar, en tanto los sujetos no sólo reducen su actividad a la de ejecutores; también seleccionan, resignifican y dinamizan los proyectos de formación contenidos en el currículum y, al igual que en una dimensión social amplia, el aula se convierte en un espacio de intercambio y negociaciones donde conviven la multiplicidad de intereses de los sujetos que intervienen en la docencia.

Partimos, por lo tanto, de una perspectiva de la formación y el currículum sustentada en la recuperación del sujeto, a través de una ruptura con las formas tradicionales de adquirir los conocimientos, habilidades, y valores; que en términos de Carrizales será el dejar de pensar en lo que hemos y en cómo hemos pensado, hasta llegar a un proceso de confrontación de los esquemas de pensamiento, valorativos y de acción, que individual y socialmente se han venido constituyendo, cristalizando y que seguimos manejando.

Reconocemos también que la formación no se debe circunscribir ni limitar a momentos y espacios determinados, ni a una idea de continuidad y acumulación; al contrario, debe

caracterizarse por su discontinuidad y ruptura, con las formas tradicionales de concebir sus procesos. Si en un momento requerimos del orden, sistematicidad y permanencia para el afianzamiento de ciertos conocimientos y valores, en otro necesitamos de la ruptura, el cuestionamiento y la crítica.

Deviniendo con ello una nueva forma de razonamiento, por lo que no se trata de que las rupturas y cuestionamientos terminen en escepticismos e irracionalismos, sino al contrario, de posibilitar estados superiores de conocimiento, abiertos al cambio, desarrollo y crítica constante.

Como se ha demostrado en el terreno social y científico, a través de Bachelard por ejemplo, la ruptura⁵ que caracteriza este proceso se tiene que hacer con las concepciones hegemónicas de la sociedad, la cultura y el trabajo que existen, así como con el proceso de conocimiento y formación del sujeto, situación que en una primera instancia nos genera una serie de dudas, inseguridades y confusiones, pero que nos posibilita también la creación, imaginación y sobre todo participación de los sujetos en la transformación de su entorno.

Una condición necesaria para lograr lo anterior es el reconocimiento de opciones diferentes de futuro, expresadas en una utopía caracterizada como lo necesario pero posible, donde como sujetos nos reconozcamos como elementos potenciadores y activadores de su realidad, lo que se podrá expresar en una pedagogía de la posibilidad, más que de lo determinado o de lo irrealizable.

La formación es un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas. Formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias (Ferry, 1950: 45,50).

Lo anterior no nos debe conducir a pensar que la formación se revierte exclusivamente en el sujeto, o que éste es el factor determinante del proceso, como se considera en las posturas

idealistas subjetivistas a las que se oponía Marx (cfr. Sánchez Vázquez, 1980: 165), y referían que basta un proceso de autotransformación del hombre, a través de la educación y al margen de las circunstancias, para producir un cambio radical. Debemos valorar la importancia del hombre en los procesos de transformación de su realidad y, desde luego, dentro de las condiciones materiales e históricas de su existencia.

En este sentido ubicamos el currículum como parte de una realidad no constituida ni determinada del todo, sino como un campo de posibilidades y espacio social por conquistarse y aprehenderse; a través de las prácticas y proyectos de los sujetos, que contribuyen a que se materialice ese “aún no” o indeterminación de su plano formal, en una realidad construida, dando sentido y significado a los procesos y prácticas educativas (currículum real).

El currículum como parte de esa realidad se constituye por lo tanto a partir de una articulación de procesos de diferentes niveles estructurales y escalas espacio-temporales, a través de los contextos en que se conforma y desarrolla, desde donde podemos identificar una serie de problemáticas derivadas de los proyectos político-educativos que promueven a través de sus propuestas de formación.

Hasta ahora han proliferado los estudios que procuran dar cuenta de cómo se constituyen, organizan y estructuran las propuestas de formación a través de los planes de estudio; y aunque se han desarrollado también trabajos orientados al conocimiento de su instrumentación, se han centrado más en los factores internos o externos que en los planes desde perspectivas sistémicas.

Es necesario por lo tanto que brindemos mayor atención a los estudios sobre los procesos curriculares, pero desde perspectivas más orientadas a la comprensión del sentido y significado que éstos adquieren en su dimensión real y objetiva.

La docencia como práctica educativa representa un espacio desde donde podemos orientar, resignificar y concretizar las propuestas de formación contenidas en el plano formal de las

currícula; por lo que debemos dejar de concebirla como una tarea técnica, limitada a ejecutar una propuesta de manera mecánica, lineal e irreflexiva; para en su lugar revalorarla y conquistarla como espacio de construcción, lucha y negociación, a partir de las concepciones y prácticas sociales que desde la misma se promueven.

2.3 Diseño y desarrollo del currículo

El curriculum no se puede aplicar de forma mecánica, como a veces se hace por rutina, comodidad o falta de formación. El currículum tiene sentido cuando, entendido como previsión estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, se desarrolla de forma creativa en cada contexto educativo. Su poder está precisamente en que se aplique de forma innovadora a los problemas que la enseñanza plantea día a día, diferentes en cada momento y lugar. Para esto, el profesor necesita ser una persona sabia, comprometida, creativa, y crítica para poder transmitir a los alumnos esos contenidos curriculares que les permitan crecer como personas y como ciudadanos.

Porque diseñar el currículum supone organizar un proceso sobre la base de una serie de presupuestos que lo fundamentan, unas determinadas necesidades de los estudiantes y unas expectativas o ideales del grupo social. Y los diferentes modelos curriculares dan forma a la estructura curricular, proyectando a la práctica docente los presupuestos que lo sustentan, sistematizando las opciones de viabilidad del proceso en orden al logro del resultado esperado.

Hay que reconocer que mucho ha cambiado la escuela desde el siglo XIX cuando el maestro estaba poco formado, mal pagado e incluso despreciado entre la población. Ahora su labor parece estar más valorada, más en la teórica que en la práctica, como se puede ver por la facilidad con que se aplican todo tipo de recortes al sistema educativo al mismo tiempo que se hace responsable al profesor de todos los males de la escuela. No se acaba de reconocer socialmente la grandeza de esta profesión, de la que depende, como de ninguna otra, el porvenir de la humanidad. Y, por eso, precisamente los poderes establecidos siempre procuran tener bajo un control, más menos estricto según ideologías, tanto a las instituciones educativas como a los profesores que en ellas trabajan.

Por ello, hay que resaltar que ningún currículum es aséptico o neutro, como se pretende vender en muchas ocasiones, al estar siempre teñido de influencias culturales, políticas, sociales, históricas y hasta personales. Toda enseñanza está afectada por un currículum

prescrito, realizado en instancias administrativas y referido a las determinaciones que ordenan de forma genérica sus diferentes niveles y, en especial, las que se refieren a las etapas obligatorias. El currículum prescrito se nutre del entorno o marco económico, político, social, cultural, administrativo y consecuentemente, contempla las pautas de funcionamiento que son propias y características de las políticas sociales y culturales de un determinado Estado. Por esto habrá que plantearse siempre interrogantes sobre los beneficios que aporta cada currículum como también sus perjuicios.

Las asignaturas dejan de ser entonces algo estático y se convierten en un elemento de análisis, cuya selección de contenidos es objeto de discusión por las partes implicadas. De ahí la necesidad de que los profesores investiguen la naturaleza y las características de los discursos de las disciplinas, basándose en la historia, la sociología y la antropología, para poder conocer las circunstancias sociales y económicas en las que fueron generados dichos saberes. Sólo desde este análisis, se podrán seleccionar y organizar los contenidos significativos y desarrollarlos con sentido educador en contextos socioculturales específicos, para acompañar a los alumnos y alumnas en la construcción de su proyecto educativo. Lo que exige, al mismo tiempo, participar en la vida pública, construir sus propios significados, cuestionar discursos hegemónicos y así decidir sobre los temas que son vitales. Esto implica saber elegir y seleccionar las estrategias, métodos, medios y recursos que faciliten, no sólo para la reproducción de los contenidos establecidos, sino también para elaborar historias propias con su alumnado, o para reconstruir otros relatos, mitos, ideas, costumbres y tradiciones que sustenten contenidos o prácticas culturales y sociales que respondan a intereses de dudosa procedencia.

En línea con las consideraciones anteriores, adquiere un relieve especial la evaluación. Rara vez el profesor tiene en cuenta los saberes previos del alumno, procedentes muchos de fuera del contexto escolar, lo que le desmotiva ante los nuevos aprendizajes. Por otra parte, por mucho rigor que los profesores quieran dar a la evaluación, sus instrumentos tienen un componente de subjetividad inevitable desde la selección de las tareas, a la forma de presentarlos, pasando por el lenguaje que utilizamos. Por esto, la evaluación se convierte en una oportunidad para el aprendizaje, donde el educador pasa de ser un recolector de datos cuantificables a ser un

investigador del aprendizaje del alumno para realizar una retroalimentación positiva que permita un aprendizaje continuo. Como también permite, dado que cada alumno tiene unas características propias, responder de forma coherente a las necesidades particulares de cada alumno.

Al profesorado corresponde, pues, adaptar el currículum a las características de un alumnado siempre nuevo y a las demandas cambiantes de la comunidad educativa que normalmente busca una formación en competencias básicas para resolver los problemas que plantea su entorno inmediato.

¿Qué es diseño curricular?

En la literatura sobre el tema en ocasiones se identifica el diseño curricular con el concepto de planeamiento o con el currículum en su integridad (Arnaz, 1981), otros autores identifican el término con los documentos que prescriben la concepción curricular o con una etapa del proceso curricular.

El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño curricular es metodología en el sentido que su contenido explica cómo elaborar la concepción curricular, es acción en la medida que constituye un proceso de elaboración y es resultado porque de dicho proceso quedan plasmados en documentos curriculares dicha concepción y las formas de ponerla en práctica y evaluarla.

¿Cuáles son las tareas del diseño curricular?

No siempre en la literatura revisada quedan bien delimitadas las tareas del diseño como dimensión del currículum, sin embargo, es posible apreciar en la mayoría de los modelos, especialmente de los últimos 30 años, la necesidad de un momento de diagnóstico de necesidades y un momento de elaboración donde lo que más se refleja es la determinación del perfil del egresado y la conformación del plan de estudio (Arnaz, 1981. Frida Díaz Barriga, 1996). Hay un predominio del tratamiento de tareas del currículum sin precisar la dimensión del diseño curricular y de la explicación de su contenido para el nivel macro de concreción curricular y especialmente para la educación superior que es donde ha alcanzado mayor desarrollo esta materia.

Una de las concepciones más completas sobre fases y tareas del currículum es la de Rita M. Alvarez de Zayas (1995), de la cual se parte en este trabajo para hacer una propuesta, que se distingue de la anterior primero, en que precisa las tareas para la dimensión de diseño; segundo, hace una integración de fases que orienta con más claridad el contenido de las tareas y el resultado que debe quedar de las mismas; tercero, se precisa más la denominación de las tareas; y cuarto, el contenido de las tareas se refleja en unos términos que permite ser aplicado a cualquier nivel de enseñanza y de concreción del diseño curricular.

Tareas del diseño curricular

- 1ra. Diagnóstico de problemas y necesidades.
- 2da. Modelación del Currículum.
- 3ra. Estructuración curricular.
- 4to. Organización para la puesta en práctica.
- 5ta. Diseño de la evaluación curricular.

El desarrollo curricular de una institución educativa se inserta e interactúa con la sociedad, en el sentido más amplio de las relaciones sociales y de la cultura y sus aspectos, por lo que es necesario asumir la interacción entre estos, con el propósito de que el currículum resulte

pertinente, eficaz y efectivo, y se constituya en un instrumento de desarrollo humano, tanto en el nivel social como en el personal (Villarini, 1996).

En una primera aproximación al desarrollo curricular y en la definición de planes de estudio y programas de curso, es necesario especificar que existen diferentes concepciones de currículo, pero que todas ellas lo refieren en términos como: contenido, planificación y realidad interactiva o ejecución (Ruiz, 1996).

para iniciar el proceso de desarrollo curricular, se hace necesario especificar las fases que deben completarse y que lo conforman. Las siguientes secciones las definen y describen.

Fase del diseño

Para ser coherentes con la concepción curricular que se está adoptando, en el sentido de que el proceso curricular se sustenta sobre el accionar de los actores sociales involucrados, se toma la definición de diseño de Álvarez (2001):

... Primer paso de todo el proceso formativo, donde se traza el modelo a seguir y se proyecta la planificación, organización, ejecución y control del mismo. Este se refiere al proceso de estructuración y organización de los elementos que forman parte del currículo, hacia la solución de problema detectados en la praxis social, lo que exige la cualidad de ser flexible, adaptable y originado en gran medida por los estudiantes, los profesores y la sociedad, como actores principales del proceso educativo (p. 2).

El diseño curricular se visualiza como un esquema concreto que servirá de punto de partida a la planificación de un determinado currículo, lo cual metodológicamente implica realizar procesos de selección, organización y evaluación del contenido curricular y valores asociados, de acuerdo con el modelo elegido, antes de llevarlo a la práctica.

Fase de ejecución

Es la puesta en práctica o desarrollo de las intenciones educativas expresadas en el diseño curricular de los planes de estudio, y es un proceso dinamizador del currículo, donde se adquieren experiencias que promuevan y fortalezcan el desarrollo cotidiano de la práctica educativa. Aquí se contextualizan los procesos de enseñar y aprender, y, por ende, la formación profesional del futuro graduado. Dos momentos importantes constituyen esta fase: la elaboración de un plan de acción y su implementación.

El plan de acción se encuentra establecido desde la etapa anterior de diseño, pero en esta fase requiere mayores detalles en cuanto a la forma y a los plazos o períodos necesarios para ejecutar lo diseñado.

La implementación de un nuevo currículo o de un rediseño exige diversas opciones metodológicas para proponer y abordar los contenidos curriculares, lo mismo que actitudes innovadoras frente al proceso de enseñar y aprender. Las vivencias cotidianas de las diferentes prácticas sociales y el cúmulo de conocimientos y experiencias, en las vías universidad - estudiante y viceversa, tienen que ser tomadas en consideración.

Fase de evaluación curricular

Es indispensable, porque su práctica debe ser permanente dentro del proceso curricular. En tal sentido, la evaluación curricular no puede estar ajena a la forma como se llevan a cabo el trabajo académico, o los procesos de construcción del conocimiento. Por lo tanto, es válido afirmar que los procesos de evaluación tienen dos etapas: la evaluación interna, que se ocupa de analizar y reflexionar sobre los componentes del currículo relacionados de manera directa o indirecta con él (académicos, especialistas de la disciplina, estudiantes, materiales educativos y acceso a los recursos por parte de los estudiantes), y la evaluación externa, que opera sobre los egresados, las organizaciones profesionales y los empleadores, entre otros, quienes enriquecen la orientación de los planes de estudio y, consecuentemente, la práctica educativa cotidiana.

La segunda etapa también ofrece una relación por esclarecer en cuanto al currículo, y tiene que ver con el desarrollo social de donde está ubicada la población meta de estudiantes, por lo que se trata de una evaluación de impacto.

El entendimiento de la función de cada fase para completar un plan de estudios, posibilita el desarrollo curricular exitoso, que incluye una lectura adecuada de la realidad y una pertinente implementación pedagógica.

2.4 La evaluación como elemento del proceso educativo

La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos. Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones.

Algunas definiciones presentan una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto, se pueden concebir como “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados, y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico”. (Duque, 1993, p. 167). A la vez, la evaluación está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y por la cultura evaluativa existente, entendida como la forma que se han realizado los procesos evaluativos. Ésta “se construye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores, supervisores padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo.” (Duque, 1992, p. 170).

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 19). De tal manera, que en un estudio es importante tanto lo bueno como lo malo de la situación evaluada, de lo contrario no se trata de una evaluación. En consecuencia, Stufflebeam y Shinkfield (1995, p. 20), consideran que la evaluación es un proceso complejo pero inevitable. Es una fuerza positiva cuando "sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora". Las bases de valoración que deben considerarse al evaluar algo son: expectativas de los usuarios, mérito del servicio y hasta qué punto éste es necesario. Además, se deben considerar otros aspectos de la evaluación: así como la viabilidad y la equidad y si requiere ser comparada, centrándose en un producto o servicio. También se

debe tener claridad en las principales utilidades tales como: el perfeccionamiento, la recapitulación y la ejemplificación y hasta qué punto los evaluadores requieren calificaciones especiales.

Otra posición señala a la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas. El concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. La evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González y Ayarza, 1996).

En consecuencia, "...todo proceso que se asuma como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa...de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la auto-evaluación" (González y Ayarza, 1996). La evaluación realizada sólo por agentes externos a la vida institucional tiende a fracasar, dado que no contempla el desarrollo de un proceso participativo con las personas que componen la comunidad educativa, limitando su participación a ofrecer datos posiblemente mediante instrumentos de preguntas cerradas.

Finalmente se cita la definición de López (1995), la cual sustenta a la evaluación curricular en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios. Igualmente permite verificar la productividad, la eficacia y la pertinencia del currículo

2.5 Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje didáctico

La evaluación en didáctica debería ser natural, espontánea. De hecho, la vida es evaluativa. La evaluación continua es una característica de los seres vivos. Todos sus cambios son evaluativos, se fundamentan en la evaluación. El ser humano no es una excepción. La razón humana es a la vez egocéntrica, consciente, «dudosa», creativa o cooperativa, y también evaluativa. Su acción no puede sustraerse a la evaluación. Se nutre de ella, que es la antesala y acompañamiento de conocimientos o significados sociales y personales. Cada sentimiento, cada palabra incorporan la evaluación como factor. Pensar es evaluar y el conocimiento es evaluativo.

La evaluación es, además, una cualidad de cualquier profesión desempeñada con responsabilidad; es decir, desde conocimiento técnico, la consideración del otro y la eficacia como justificación. En la profesión docente la evaluación se apoya esencialmente en la propia formación pedagógica y el respeto didáctico. Por eso tiene poco sentido identificar «evaluación» con dos automatismos: aquello de «primero se enseña y luego se evalúa» o con la «evaluación del aprendizaje» en primera instancia. Porque, por un lado, la evaluación no se puede separar de la enseñanza (planificación y desarrollo), de la investigación, de la propia (personal e institucional) renovación pedagógica, del aprendizaje formativo y de la formación. Y por otro, porque en la comunicación didáctica es un hecho que el docente se muestra, se enseña a sí mismo y suele predominar sobre lo que quiere enseñar; por tanto, la evaluación ha de comenzar en quien enseña y la enseñanza que desarrolla, y desde ella extenderse a todo lo relacionado con ella, incluidos los aprendizajes del alumno, del propio docente y la formación de todos. Por ello, evaluar es analizar para mejorar. Se mejora coherentemente –siguiendo a Confucio– si uno se ocupa primero de sí mismo y de lo que uno mismo hace; solo entonces está en buenas condiciones de evaluar lo demás. Análogamente, la práctica de la medicina comienza en quien cura y sin médicos o enfermeros no hay mejoría. El huevo (de pez o de reptil) siempre fue anterior a la gallina.

La práctica de la evaluación didáctica es un ejercicio de humildad. Su inicio es una situación de conciencia de desconocimiento relativo y un anhelo de conocimiento basado en datos. Es una experiencia de visión que requiere ser testigo y distanciarse –un distanciamiento empático– de lo observado –incluido uno mismo– para tomar decisiones fundadas. Pero la conciencia no es suficiente, ni en este contexto ni en ninguno. Debe ser seguida de comportamiento fundamentado, coherente y flexible. En este contexto, esa práctica está presidida por la generosidad. Por eso evaluar en Didáctica se opone a simplificar, a valorar con impulsividad, a la tentación egocéntrica de identificar la evaluación con calificación, a hacer bypass con los propios errores, cuya conciencia no se ha incluido como epicentro de la propia formación aplicada, etc.

La práctica de la evaluación requiere conocimiento técnico, respeto didáctico y dedicación, y se asienta en la voluntad y la profesionalidad. Tiene mucho que ver con la evolución del conocimiento didáctico y el propio desarrollo profesional y personal. Pudiera considerarse la actuación clave para ellos, sin la cual no podrían darse. De hecho, el cómo se comprende y desarrolla dice mucho del docente y es representativo de su desempeño. Lo ha dicho Santos Guerra (2003), en su séptimo principio: «Dime cómo haces la evaluación y te diré qué tipo de profesional (e incluso, de persona) eres» (p. 19). De un modo más general, evaluación es evolución porque desemboca en mayor complejidad de conciencia sobre lo que ocurre, y la complejidad del conocimiento es la unidad de medida de la posible evolución humana (filogenética, social, institucional, circunstancial, de equipos, personal...).

No se puede evaluar bien sin conocimiento suficiente de lo que se enseña y su didáctica. La evaluación y el conocimiento que asocia son en función de la reorientación, la reparación (desempeoramiento), el enriquecimiento y/o la mejora. Pero la evaluación no es una tarea aislada de la enseñanza: se incluye en la relación de ayuda al alumno que es, ampliamente comprendida, toda comunicación didáctica. En síntesis, evaluar es analizar para mejorar con el fin último de ayudar al alumno, bien directamente, bien a través del cambio en la propia enseñanza, en el propio ego (inmadurez, apego al pasado, procesos desde sí y para sí, inercias,

etc.) o en la conciencia docente. Por tanto, si los datos que se observan no repercuten en cambio formativo, tanto docente como discente, no se estará evaluando. Por ello, o la evaluación didáctica es formativa y formadora o no será evaluación lo que se haga.

2.6 La evaluación y acreditación educativa: Características, tipos y funciones

Clarificación de conceptos

Es importante, antes de abordar cualquier contenido de evaluación, distinguir algunos conceptos fundamentales, tales como evaluación calificación y medida.

El concepto de evaluación es el más amplio de los tres, aunque no se identifica con ellos. Se puede decir que es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo (Popham, 1990).

El término calificación está referido exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos (calificación escolar). Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar. La calificación será la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (10, 9, 8, etc.) del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.

Se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación.

Así pues, la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García Ramos, 1989).

La evaluación, por tanto, se caracteriza como:

Un proceso que implica recogida de información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones.

Finalmente, deben diferenciarse los conceptos de investigación y evaluación. Ambos procesos tienen muchos elementos comunes, aunque se diferencian en sus fines:

- La evaluación es un proceso que busca información para la valoración y la toma de decisiones inmediata. Se centra en un fenómeno particular. No pretende generalizar a otras situaciones.
- La investigación es un procedimiento que busca conocimiento generalizable, conclusiones (principios, leyes y teorías), no tiene necesariamente una aplicación inmediata (De la Orden, 1989).

Ámbitos de la evaluación

Tradicionalmente, la evaluación se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento de los alumnos, a los contenidos referidos a conceptos, hechos, principios, etc., adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza. A partir de los años sesenta, la evaluación se ha extendido a otros ámbitos educativos: actitudes, destrezas, programas educativos, materiales curriculares didácticos, la práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación.

Esta extensión de la evaluación a otros ámbitos tuvo lugar en los Estados Unidos a finales de los años 50 debido a circunstancias tales como: la crítica a la eficacia de las escuelas públicas, la gran inversión dedicada a la educación que exigía una rendición de cuentas (Accountability), etc. Por tanto, el campo de aplicación de la evaluación se extiende a alumnos, profesores, directivos, instituciones, la administración, etc. Y va a ser, precisamente, a raíz de la extensión

del ámbito evaluador cuando van a surgir una serie de modelos de evaluación de gran relevancia.

Evaluación/promoción

La decisión de promoción es la que, con más frecuencia, debe enfrentar el profesor, desde las promociones formales (curso a curso) hasta las promociones diarias (de una tarea a otra, cuando se considera que se ha alcanzado un nivel de conocimientos suficiente).

Por tanto, la evaluación puede resultar un elemento estimulante para la educación en la medida en que pueda desembocar en decisiones de promoción positivas, y para ello es preciso que el sistema educativo sea público y coherente, ofreciendo la información precisa para ofrecer las dificultades que puedan surgir. Para ello, es necesario una definición clara de los objetivos previos y una recuperación inmediata en caso de fracaso. En caso de que el fracaso sea reiterado, se hace imprescindible la utilización de procesos diagnósticos y terapéuticos. Por tanto, lo deseable es la promoción tanto desde el punto de vista del aprendizaje como desde el punto de vista del desarrollo armónico de la persona.

Tipos de evaluación

Esta clasificación atiende a diferentes criterios. Por tanto, se emplean uno u otro en función del propósito de la evaluación, a los impulsores o ejecutores de la misma, a cada situación concreta, a los recursos con los que contamos, a los destinatarios del informe evaluador y a otros factores.

Según su finalidad y función

a) Función formativa: la evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua.

b) Función sumativa: suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.

Según su extensión

a) Evaluación global: se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno, del centro educativo, del programa, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible. El modelo más conocido es el CIPP de Stufflebeam.

b) Evaluación parcial: pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de un alumno, etc.

Según los agentes evaluadores

a) Evaluación interna: es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc. A su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

- **Autoevaluación:** los evaluadores evalúan su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc.). Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas.
- **Heteroevaluación:** evalúan una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar al Claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.)
- **Coevaluación:** es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (alumnos y profesores mutuamente, unos y otros equipos docentes, el equipo directivo al Consejo Escolar y viceversa). Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

b) Evaluación externa: se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos". Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente. En el caso de la evaluación de centro, sobre todo, se están extendiendo la figura del "asesor externo", que permite que el propio centro o programa se evalúe a sí mismo, pero le ofrece su asesoría técnica y cierta objetividad por su no implicación en la vida del centro.

Según el momento de aplicación

a) Evaluación inicial: se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc. Consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.

b) Evaluación procesual: consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

c) Evaluación final: consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos.

Según el criterio de comparación

Cualquier valoración se hace siempre comparando el objeto de evaluación con un patrón o criterio. En este sentido, se pueden distinguir dos situaciones distintas:

a) En caso de que la referencia sea el propio sujeto (sus capacidades e intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo y el esfuerzo invertidos por el sujeto, y teniendo en cuenta sus aprendizajes previos) o cualquier otro objeto de la evaluación en sí mismo (las características de partida de un programa, los logros educativos de un centro en el pasado, etc.), estaremos empleando la **AUTOREFERENCIA** como sistema.

b) En el caso de que las referencias no sean el propio sujeto, centro, programa, etc., lo que se conoce como HETEROREFERENCIA, nos encontramos con dos posibilidades:

b.1) Referencia o evaluación criterial:

Aquella en las que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidos. Es el caso en el que comparamos el rendimiento del alumno con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo, o los resultados de un programa de educación compensatoria con los objetivos que éste se había marcado, y no con los resultados de otro programa.

b.2) Referencia o evaluación normativa:

El referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores).

Lo correcto es conjugar siempre ambos criterios para realizar una valoración adecuada, aunque en el caso de la evaluación de alumnos, nos parece siempre más apropiada la evaluación que emplea la autorreferencia o la evaluación criterial. El empleo de uno u otro tipo de evaluación dependerá siempre de los propósitos de la evaluación y de su adecuación al objeto de nuestra evaluación.

2.7 Técnicas e instrumentos de evaluación

Para la evaluación formativa, se recomienda obtener toda la información necesaria para regular el proceso educativo en el aula, por lo que se sugiere seleccionar entre las diversas técnicas disponibles para recabar la información necesaria acerca del progreso y dificultades que los alumnos enfrentan en el proceso de aprendizaje, así como desarrollar los instrumentos que resulten más apropiados para registrar y analizar dicha información.

En el proceso de planeación de la evaluación una vez definido el propósito de la misma y los indicadores de aprendizaje a evaluar, se requiere decidir cuáles son las técnicas e instrumentos más apropiados a estos propósitos y al uso que se hará de los resultados del proceso evaluativo, si el propósito es formativo, se recomienda como lo señala Casanova (1998; 2007) un paradigma cualitativo que permita recoger información de los procesos, por lo que se requiere integrar diversas técnicas e instrumentos como parte de una estrategia que además permita la triangulación de fuentes de información para la interpretación y la inferencia de procesos de alto orden asociados al aprendizaje.

No se trata sólo de reunir mucha información, se requiere tener una estrategia que permita integrar la información en un todo coherente que apoye la toma de decisiones continua y oportuna para ir ajustando la intervención educativa hacia el logro de los propósitos o desarrollo de las competencias. Para plasmar la información obtenida mediante las técnicas que se apliquen, es muy importante contar con instrumentos o registros adecuados a cada técnica para dar garantía de rigurosidad y sistematicidad.

Conviene también una revisión a la propuesta de Tenbrink (1997) relativa a técnicas e instrumentos para la evaluación de aspectos del desempeño que requieren la observación de procedimientos psicomotores en tiempo real, o bien la evaluación de los productos derivados del desempeño de alguna actividad y para la evaluación de actitudes y otros rasgos socio-personales; aspectos implicados en el concepto de competencia (Leyva, 2009).

Los instrumentos más comunes que sirven para observar de manera sistemática el rendimiento y la ejecución de los estudiantes, así como aspectos o rasgos socio- personales y de actitudes, son las listas de control, también llamadas listas de cotejo y las escalas de evaluación.

Para la construcción de listas de control válidas, fiables y fáciles de usar se requiere:

1. Especificar una ejecución o producto adecuado
2. Enumerar las conductas o características más importantes para verificar si se producen
3. Añadir cualquier error común
4. Ordenar la lista de conductas o características en el orden en que se producen
5. Ofrecer un modo de utilizar la lista

Las escalas de evaluación, son variantes de las listas de control en el sentido de su finalidad y construcción; no obstante, tienen la ventaja de que nos permiten formular juicios sistemáticos acerca del grado en el que se presenta algún comportamiento o característica relacionado con el desempeño a observar. Consisten en un conjunto de características a juzgar y algún tipo de jerarquía, y el observador usa la escala para indicar la cualidad, cantidad o nivel de rendimiento observado.

Ambos tipos de instrumentos son útiles porque ayudan al observador a centrarse en aspectos específicos, observables del elemento que se juzga, de manera que cuando se usa con un grupo de estudiantes, todos serán juzgados desde un marco de referencia común, lo que ofrece objetividad y confiabilidad; siempre y cuando se ponga cuidado en la enumeración de las características o elementos; y en el caso de las escalas de evaluación, la escala esté bien diseñada. Tenbrink (1997) ofrece algunas recomendaciones útiles para su construcción en términos de aquello que se pretende evaluar:

En el caso de la evaluación de procedimientos como cantar, tocar un instrumento, dibujar, dirigir una discusión, debatir, usar una sierra, jugar tenis, sacar una muela, etc.; para enunciar los pasos del procedimiento es común preguntarnos ¿Qué comportamientos importantes muestran las personas que pueden ejecutarlo con éxito? Si lo que está sujeto a evaluación es un producto; como una pintura, un proyecto, un guion, un plano, una maqueta, una escultura, un plan de clase, etc.; para la enumeración de elementos a juzgar, conviene dar respuesta a la pregunta ¿Qué aspectos son característicos de la alta calidad de productos de este tipo?

Finalmente, si lo que es objeto de estudio es algún rasgo socio-personal o actitud como extroversión, veracidad, paciencia, cooperación, educación, generosidad, etc.; en este caso la pregunta pertinente es ¿Qué aspectos o acciones importantes se asocian comúnmente a esta actitud o rasgo socio-personal?

Una vez enumeradas las características o elementos a juzgar, en el caso de las escalas de evaluación, es muy importante la definición de la escala de medición para cada elemento o característica enunciada. Aunque una escala define un continuo de fondo, en realidad marcamos ciertos hitos que no necesariamente representan unidades significativas; es decir que no podemos asumir que todas tengan el mismo valor y que la distancia entre cada una de ellas sea igual, como sucede con escalas para medir alguna magnitud física. No obstante, en el momento de construir una escala podemos representar gráficamente distancias iguales entre los valores adoptados. Una recomendación útil para definir estos valores consiste en primero definir los extremos del continuo y enseguida los puntos intermedios, normalmente se usan escalas impares (3 a 5 niveles), siempre que se pueda detectar un punto neutro o un punto medio claro entre los dos extremos.

Los tres tipos más comunes de escalas son la numérica, la gráfica y la descriptiva; aunque a veces se usan combinaciones de ellas. La escala descriptiva implica una descripción verbal más completa de los puntos a lo largo del continuo.

La escala descriptiva ha probado ser de gran utilidad para procesos de evaluación formativa ya que permite comunicar con mayor claridad a la persona evaluada acerca de su situación respecto a cada elemento de su ejecución o desempeño.

Para ser congruentes con los aspectos teóricos acerca de lo que significa la evaluación del aprendizaje, los procedimientos de evaluación deben contribuir al aprendizaje del estudiante y no sólo medirlo, adicionalmente el aprendizaje que se requiere para el desarrollo de competencias profesionales tanto genéricas como específicas a algún campo profesional de la educación superior es complejo y multidimensional por lo que requiere valorarse a través de múltiples formas (Murphy, 2006) aspecto que además requiere de estrategias de triangulación para el análisis de la información como se advierte en el paradigma propuesto por Casanova (2007).

La evaluación de competencias

Hemos comentado ya, que la sociedad moderna delega en la educación superior la función de desarrollar en los estudiantes aquellas competencias que le permitan actuar de manera eficaz y responsable en dicha sociedad (Yániz y Villardón, 2006). La necesidad de ajustar los resultados pretendidos con lo evaluado requiere reflexionar acerca de la concepción de competencia como resultado de aprendizaje, para más información es conveniente revisar la concepción más actualizada de competencia en el marco de la educación superior que presento en (Leyva, 2009). En este espacio sólo comentaremos que:

En primer lugar, la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, por lo que es necesario recuperar evidencias de los tres tipos de adquisiciones.

En segundo lugar, la competencia supone la movilización estratégica de estos elementos como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada en un

contexto específico, por lo cual se requiere constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una demanda.

En tercer lugar, la competencia se demuestra haciendo, por lo que requerimos recoger evidencias de desempeño a partir de actividades planeadas que pongan en juego tales competencias.

En cuarto lugar, el desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje, lo cual permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos.

De acuerdo con Yániz y Villardón (2006) la evaluación en la formación universitaria cumple dos funciones fundamentales: la función sumativa de certificación de unos aprendizajes exigidos y la función formativa para favorecer el logro de dichos aprendizajes. Es decir que refiere a la evaluación en su función sumativa como evaluación de competencias y en su función formativa como evaluación para el desarrollo de competencias.

Esta concepción enlaza además con el concepto de evaluación auténtica, perspectiva que enfatiza el hecho de que una evaluación debe reflejar los desafíos, el trabajo y los estándares vigentes en el ejercicio profesional de manera que comprometa al alumno en forma interactiva con oportunidades para explicar, dialogar e investigar (Wiggins, 1989). Tal enfoque de evaluación requiere que el alumno actúe eficazmente con el conocimiento adquirido, en un amplio rango de tareas significativas para el desarrollo de competencias que permitan ensayar la realidad compleja de la vida social y profesional.

La competencia no puede ser observada directamente en toda su complejidad pero puede ser inferida a partir del desempeño, lo que lleva a pensar en los tipos de actuaciones que permitan reunir evidencia suficiente para hacer juicios razonables acerca de los logros de cada estudiante

en relación con los resultados de aprendizaje pretendidos y claramente especificados, lo cual ayuda a los propios estudiantes a la comprensión de lo que se espera de ellos, a la vez que sirve para informar a otras personas interesadas sobre el significado de una calificación determinada (Yániz y Villardón, 2006) .

El portafolios de evaluación

Una de las herramientas en el contexto educativo que está experimentando un notable aumento en su utilización como sistema de evaluación ligado a la intervención educativa, es la práctica del portafolios de evaluación, lo cual representa un indicador de la búsqueda de mejoras en el contexto educativo y responde a la necesidad de subsanar algunas de las deficiencias cruciales derivadas de un modelo de enseñanza más estático y enciclopédico, que un conocimiento flexible de tipo condicional (Barberá, 2005).

El concepto del portafolios de evaluación existe desde hace tiempo en numerosos ámbitos; artistas, arquitectos, fotógrafos, diseñadores gráficos los usan para presentar sus trabajos a clientes potenciales. En educación son un fenómeno relativamente reciente y hasta ahora es que se empieza a explorar su potencial. A principios de los noventa se hablaba de su uso principalmente en referencia a la evaluación (Polin, 1991).

Un portafolio es un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre las tareas o actividades implicadas para su desarrollo; mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el docente, se reúne material indicativo del progreso hacia los resultados esenciales esperados (National Education Association, 1993). Usados en el marco de la evaluación, los portafolios son colecciones sistemáticas realizadas por alumnos y docentes que sirven como base para examinar los logros, los progresos, los procesos, las actitudes y el esfuerzo además de satisfacer las exigencias de responsabilidad habitualmente alcanzadas por

procedimientos de prueba más formales (Johns, 1992) lo cual los hace pertinentes para enfoques mixtos

Aunque existen diferencias de énfasis en las definiciones de portafolios, la mayoría comparten ciertas características esenciales:

1. Consisten en colecciones de la tarea de los alumnos, una serie de trabajos producidos por cada uno de ellos.
2. Las colecciones son deliberadas y no azarosas
3. Es una muestra de los trabajos reunidos con un propósito determinado.
4. Incluyen la oportunidad que tienen los alumnos de comentar su trabajo o reflexionar acerca de él.

Lo cierto es que el uso del portafolios de evaluación ha probado ser una herramienta muy valiosa de evaluación tanto sumativa como formativa, siempre y cuando se incorpore de forma planificada en el proceso de enseñanza y aprendizaje; su uso tiene muchas implicaciones psicopedagógicas ya que coadyuva tanto al fortalecimiento de las capacidades cognitivas de los alumnos, como a las metacognitivas, es decir de autorregulación de su proceso de aprendizaje. Esto es debido a que el portafolios promueve que el estudiante, mediante la documentación de evidencias de su aprendizaje, haga un seguimiento y reflexión de su propio desempeño, y con ello la evaluación continua a lo largo del tiempo, brindando información útil para la identificación de sus logros y fallas, con lo cual se facilita el ajuste progresivo de sus estrategias y hábitos de estudio.

De acuerdo con algunos investigadores y docentes (Agra, Gewerc y Montero, 2003; Seda-Santana, 2002; Barberá, 2005; Barragán, 2005; Arraiz y Sabirón, 2005), la estrategia de portafolio puede servir principalmente para involucrar a los alumnos con el contenido del

aprendizaje, promover las habilidades de la reflexión y la autoevaluación, documentar su aprendizaje en áreas que no se prestan a la evaluación tradicional y facilitar la comunicación de los logros de los alumnos ante diferentes audiencias. Consecuentemente, el énfasis realizado en la práctica habitual del portafolios proporciona unos buenos hábitos cognitivos y sociales en los alumnos. En esta mayor participación en su propio proceso de aprendizaje, el alumno también aprende a responsabilizarse de la dirección que toma su educación, del nivel de profundización con el que decide tratar los contenidos y de los logros conseguidos.

Atendiendo a la necesidad que se tiene de contar con enfoques mixtos que por un lado favorezcan el valor estratégico de la evaluación formativa a la vez que se apoyen los juicios de acreditación académica que todo sistema educativo formal demanda como parte de su normativa, los portafolios han mostrado ser herramientas apropiadas en el cumplimiento de ambas funciones; además de que resulta idóneo para la evaluación de competencias, ya que permite integrar una gran variedad de tareas y actividades que pongan en juego los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes tanto en trabajo individual como de equipo.

Resulta especialmente útil para estos propósitos la propuesta documentada por Danielson y Leslie (1999), la cual consiste en tres etapas o portafolios: el de trabajo, el de evaluación y el de presentación. La primera fase o etapa denomina portafolios de trabajo contiene tanto trabajos en curso como muestras terminadas orientadas por competencias u objetivos de aprendizaje. Como su propósito es el de diagnosticar las necesidades de los estudiantes mediante evidencias de los procesos implicados en el desarrollo de las competencias u objetivos y en el nivel de logro alcanzado por cada alumno, permite cumplir la función formativa de la evaluación. En cuanto al proceso, se estructura en torno de un área de contenido específica o de una competencia y se documenta el progreso del alumno en el logro de las competencias u objetivos, mediante diversas evidencias de desempeño detectando lagunas o errores conceptuales o de procedimiento. El portafolio de trabajo se revisa en su totalidad para evaluar sus elementos de manera continua. En esta parte, para cumplir adecuadamente la

función formativa, resulta muy importante la retroalimentación del profesor para ayudar al alumno a detectar sus áreas de oportunidad.

Hemos hecho énfasis en la importancia que tiene asegurar la utilidad de la evaluación, lo cual se logra cuando se cumple la función formativa respecto a la retroalimentación como elemento fundamental que coadyuva a la mejora. Sin embargo, esto sólo sucede si es efectiva y oportuna. Para ello es necesario tener claridad respecto a los estándares contra los cuales se va a contrastar el desempeño de los estudiantes para saber el grado en que cada uno de ellos se ha acercado a los estándares esperados en su ejecución o desempeño en las diversas actividades y tareas lo cual requiere como ya se comentó del trabajo colegiado en la fase de planeación para determinar los resultados de aprendizaje esperados. A partir de estos resultados esperados, se procede al análisis de las tareas o actividades que pongan en juego tales resultados; y en paralelo se trabaja en el establecimiento de los estándares de ejecución y desempeño que reflejen aquello que se espera que el estudiante demuestre durante la ejecución de las tareas y actividades.

La mejor forma de lograr tanto la orientación del alumno hacia el logro de tales estándares, así como la de proporcionar una retroalimentación efectiva y oportuna es la incorporación de rúbricas basadas en el establecimiento de estándares de ejecución y niveles de desempeño esperados en las diversas actividades y tareas. Las rúbricas se realizan una vez que se ha determinado la actividad o tarea a realizar para poner de manifiesto el desempeño del estudiante, lo que a su vez constituye una forma de garantizar que los profesores han logrado comunicar eficaz y oportunamente a los alumnos lo que se espera de ellos para cada actividad o tarea programada (Stevens & Levi, 2005). También servirán como referente para la detección oportuna de profesores y alumnos de aspectos logrados, así como de aspectos que requieren más trabajo para cerrar las brechas entre el estándar y lo que cada alumno es capaz de desarrollar en cada dimensión o criterio evaluado.

Los 4 componentes de las rúbricas de evaluación, organizados en términos del proceso para construirlas son:

1. Descripción de una tarea o actividad
2. Dimensiones: Son el tipo de habilidades que se ponen en juego para realizar la tarea, representan los criterios sobre los cuales vamos a centrar nuestra atención.
3. Escala de valoración: son los niveles de logro en la ejecución o desempeño
4. Descripción del nivel de ejecución de cada nivel de la escala (retroalimentación)

Debemos considerar estos componentes en la construcción de rúbricas, como se puede observar las rúbricas representan una escala de evaluación descriptiva por lo que podemos seguir los mismos pasos en su construcción. De manera similar a las listas de cotejo y las escalas de evaluación, se requieren dos insumos para que tenga sentido su construcción: Haber realizado la planeación en donde se especifiquen los resultados de desempeño esperados y haber elegido aquellas actividades o tareas que pongan en juego alguno o varios de estos resultados. Sólo así podremos definir las dimensiones o criterios implicados. Ahora bien, para definir una escala que sea apropiada, necesitamos antes determinar si el propósito de la evaluación es formativo, sumativo o mixto, generalmente se usan entre 3 y 5 niveles de ejecución o desempeño si es que vamos utilizar la técnica de observación de alguna ejecución o conducta en tiempo real; o de calidad en el caso en el que lo que estemos evaluando sea un producto.

Finalmente, para poder describir cada uno de los niveles de ejecución por cada dimensión o criterio, se requiere determinar el estándar o nivel de ejecución satisfactorio o de competencia máxima a lograr por cada dimensión. A partir de haber definido éste nivel se procede a describir, según sea el número de niveles de ejecución lo que representa cada uno de ellos. Facilita la tarea, pensar inicialmente en los extremos, por lo que después del nivel competente, se puede describir el nivel que implicaría que no se ha cubierto el estándar; es decir que la

ejecución de la persona no es satisfactoria, y después pensar en él o los niveles intermedios y describir de manera cualitativa cada tipo de desempeño o ejecución. Es muy importante que las diferencias entre los niveles estén claramente delimitadas.

En términos de las principales ventajas que se han documentado del uso de las rúbricas podemos destacar las siguientes:

1. Proporcionan retroalimentación oportuna
2. La retroalimentación informa sobre el rendimiento en cada dimensión o componente de una tarea
3. Promueven el pensamiento crítico y la reflexión
4. Facilitan la comunicación con diversas audiencias
5. Nos permiten refinar los métodos de enseñanza

Como se puede deducir de estas ventajas las rúbricas son una aproximación adecuada cuando la función de la evaluación es formativa; no obstante, han probado ser una herramienta muy poderosa para la evaluación sumativa en el contexto de la educación basada en competencias, sobre todo en aspectos del aprendizaje que no pueden evaluarse a través de pruebas objetivas, porque requieren algún tipo de evidencia de desempeño. En todo caso para ambas funciones se requiere tener una metodología clara para la determinación de estándares de ejecución contra los cuales contrastar el desempeño de cada persona evaluada.

Unidad III

3. Planificación de la enseñanza

Sentido de la planeación

La planeación es uno de los componentes indispensables de la práctica docente que influye en los resultados del aprendizaje, ya que la inadecuada organización y la improvisación pueden conducir al fracaso o a una variedad de experiencias que no son congruentes con los propósitos establecidos.

Es una herramienta mediante la cual se concreta el programa de estudios en una propuesta de trabajo para el aula que organiza las estrategias y formas de evaluación considerando las intenciones educativas, los contenidos seleccionados, los recursos y tiempos disponibles, las características de la escuela y del alumno, además de prever actuaciones ante posibles dificultades.

Se concibe como propuesta inicial, una hipótesis de trabajo que se completa, verifica, modifica o enriquece en el aula, por lo que se encuentra en constante construcción. (La Cueva).

Es importante aclarar que la planeación de un curso no consiste en la distribución de contenidos y actividades en lapsos escolares sin la mayor reflexión, puesto que su elaboración debe considerar una filosofía y líneas de trabajo, sustentadas en teorías de enseñanza y de aprendizaje, que orienten la actividad docente en forma permanente y permitan la diversidad de planes, de acuerdo con las características de los alumnos, el contexto, el docente, los recursos, etcétera. En este sentido, implica una preparación de:

- Experiencias y actividades diversas que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a los alumnos, acordes a sus intereses, capacidades y necesidades. Deben considerar contenidos de los diferentes tipos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), niveles de dificultad, los diversos estilos de aprendizaje, la participación activa del alumno. En este aspecto, el docente tiene la posibilidad de diseñar o bien de seleccionar, adaptar o enriquecer las propuestas que se generan en diversas instancias.
- Formas de evaluación congruentes con las intenciones educativas y las experiencias diseñadas.
- Materiales y recursos que de acuerdo con las estrategias planteadas permitan la interacción de los alumnos con los contenidos de aprendizaje. El tiempo se considera también un recurso a tomar en cuenta en la planeación.
- Cauces organizativos que propongan un orden temporal y una secuencia didáctica para el trabajo en el aula, además de permitir la optimización de los esfuerzos y los recursos.
- Del docente frente al contenido y su papel en el aula. Considera la reflexión de sus limitaciones en el dominio de los conceptos, así como de las habilidades y actitudes en los procesos didácticos, la gestión de la clase, el uso de los materiales o nuevas tecnologías, entre otros.

Puntos a considerar en la planeación

- Trabajar a partir de las representaciones e ideas de los alumnos y considerar los posibles obstáculos en el aprendizaje
- Considerar el nivel y posibilidades de los alumnos en las situaciones planteadas. • Incluir una amplia gama de actividades y estrategias de enseñanza que consideren los estilos de aprendizaje y las teorías de enseñanza y de aprendizaje.
- El ambiente de aprendizaje que ofrece la escuela en cuanto a sus características físicas y culturales.
- Proponer un papel activo de los alumnos y oportunidades de aprendizaje con otros mediante el trabajo colaborativo.

- Proponer diversas situaciones de evaluación similares a las del aprendizaje, variadas en su complejidad y contexto, por ejemplo, solucionar problemas, establecer relaciones entre datos, prever nuevos problemas, etc., que permitan identificar al docente y a los alumnos el grado de avance y las dificultades.
- Obtener un registro con observaciones de las dificultades y alternativas útiles, identificadas en el desarrollo de lo planeado, con la finalidad de evaluar el desempeño y obtener experiencias exitosas que puedan ser de utilidad en futura prácticas.
- La participación y colaboración del equipo docente para la elaboración y discusión de la propuesta, que permita aprovechar la experiencia propia y de otros para conocer, adoptar, adaptar y enriquecer la práctica docente.

3.1 Curriculum y conocimiento. La teoría curricular: modelos curriculares

La teoría curricular, como conjunto de principios teóricos de carácter político, filosófico, psicológico y pedagógico que guían y dan lugar a diferentes proyectos curriculares experimenta un impetuoso desarrollo a partir de la década de los 60. Se producen numerosos trabajos y surgen los “teóricos del currículo” que desde diferentes presupuestos teóricos y metodológicos abordan el campo de lo curricular.

Según Walker (1990), citado por Ruíz (1996), el propósito principal de esta teoría del currículo es fundamentar la práctica por medio de un cuerpo de ideas coherentes y sistemáticas que permitan dar significado a los fenómenos y problemas curriculares, así como guiar en la toma de decisiones de las acciones más apropiadas y justificadas.

El diseño curricular, como proceso de elaboración de un currículo de estudio debe de estar fundamentado en determinados presupuestos teóricos y metodológicos. Sin embargo, en la actualidad se observa un desfase entre el nivel de elaboración conceptual desarrollado en el campo teórico del currículo y las características de los modelos de diseño curricular propuestos.

La intención de este apartado es presentar de manera breve y sintetizada algunos de los modelos curriculares con mayor impacto en la educación. Las figuras revisadas conforman un marco referencial al adentrarse al estudio del currículum escolar por los grandes aportes a este. Se incluye análisis del modelo curricular de los siguientes autores:

- Ralph Tyler
- Hilda Taba
- José Antonio Arnaz
- Raquel Glazman y María de Ibarrola
- Margarita Pansza

- Ángel Díaz Barriga
- Y el modelo por competencias.

Modelo curricular de Tyler

Se remonta a la publicación de su libro “Principios básicos del currículum”, obra publicada después de la Segunda Guerra Mundial. La concepción tyleriana del currículum se proponía como “un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza en cualquier institución educativa” (Tyler, 1973 citado en Vélez y Terán, 2010).

Para Tyler el diseño curricular se debía basar en cuatro preguntas clave: ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? ¿Cuáles experiencias educativas ofrecen posibilidades de alcanzar esos fines? ¿Cómo se pueden alcanzar de manera eficaz esos fines? ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (Díaz, 1993). Consideraba entonces los objetivos de la escuela, las actividades académicas, didáctica y evaluación de estas.

Jorge Luis Meza (2012) comenta que el esquema propuesto por Tyler para la elaboración de programas comenzaba por no perder de vista el contexto social y al alumno en sí. Algo que resalta en la propuesta de Tyler es que se apoyaba en la psicología del aprendizaje, lo cual (quizá) otorgo mayor credibilidad y sustentabilidad a su modelo.

En su artículo “Modelos para el diseño curricular” Vélez y Terán (2010) sintetizan las siete etapas que estructuran el modelo tyleriano:

1. Estudio de los propios educandos como fuente de objetivos educacionales
2. Necesidad de hacer un estudio de la vida contemporánea de la escuela
3. Intervención de los especialistas
4. El papel de la filosofía en la selección de los objetivos
5. Selección y orientación de las actividades de aprendizaje
6. Organización de las actividades para un aprendizaje efectivo
7. Evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje

De manera general, el modelo de Tyler plantó las bases para el diseño curricular, influenciando este, como se verá más adelante, en el trabajo de otros teóricos.

Propuesta de Hilda Taba

La concepción del currículo desde la postura de Hilda Taba lo plantea como un plan de aprendizaje, destacando tres elementos: los objetivos, las actividades de aprendizaje y la forma en que se apropian los conocimientos mediante dichas actividades (Meza, 2012).

Diversos autores catalogan la obra de Taba (“La elaboración del currículo, 1962) como una continuación de lo propuesto por Tyler.

Taba introdujo en el campo del diseño curricular el diagnóstico de las necesidades sociales como sustento de una propuesta curricular (Díaz, 1993). Según la autora el currículum debía crearse para cada cultura en particular considerando el contexto de desarrollo de este. Para la teoría curricular Taba planteaba que “ésta debe basarse en la sociedad, la cultura, el aprendizaje y el contenido, vinculando la teoría y la práctica” (Vélez y Terán, 2010). Sin duda un modelo mucho más complejo y quizá también más complicado de establecer por todos los elementos que lo conforman.

Al igual que el modelo de Tyler, la propuesta curricular de Hilda Taba considera siete pasos a seguir en el proceso de elaboración del currículo (Meza, 2012):

1. Diagnóstico de necesidades
2. Formulación de objetivos educacionales
3. Selección de contenidos
4. Organización o secuencia de contenidos
5. Diseño de actividades de aprendizaje
6. Organizar actividades de aprendizaje
7. Evaluación

Según Morales (s.f) la propuesta de Taba considera tres criterios para la elaboración del currículo:

- Investigar las demandas y requisitos de la cultura y sociedad
- Contar con información sobre el aprendizaje y naturaleza del estudiante
- Características específicas de la naturaleza del conocimiento

Obtiene relevancia el modelo de Taba al considerar no solamente a la institución educativa como factor determinante del currículo, sino incluir y dar prioridad a las necesidades de la sociedad en la que se piensa establecer.

Modelo curricular de Arnaz

José Antonio Arnaz publica su libro “Planeación curricular” en 1990, en la cual define al currículum como:

Un modelo con enfoque tecnológico y sistémico, como un plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa. Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quieren organizar (Acevedo y Molina, 2015).

El modelo de Arnaz representa el auge de la tecnología educativa en México, el cual propone cuatro etapas en la estructuración del currículo (Vélez y Terán, 2010):

I. Elaborar el currículum, que se subdivide en: formular los objetivos curriculares, elaborar el plan de estudios a través de la selección de los contenidos, diseñar el sistema de evaluación y, por último, elaborar las cartas descriptivas.

2. Instrumentar la aplicación del currículo, dividida en: entrenar a los profesores, elaborar los instrumentos de evaluación, seleccionar y/o elaborar los recursos didácticos, ajustar el sistema administrativo al currículo y adquirir y/o adaptar las instalaciones físicas.

3. Aplicación del currículo.

4. Evaluar el currículo.

La propuesta del entrenamiento a los profesores representa un avance sustancial en el desarrollo del currículo ya que la evolución de este obliga también a la evolución de los encargados de aplicarlo. Es necesario recalcar la importancia de adaptar las instalaciones físicas al currículo, de esto dependerá (en algunas áreas temáticas o disciplinas) la eficacia para el aprendizaje.

Modelo de Glazman e Ibarrola

El principal diferenciador del modelo propuesto por Raquel Glazman y María de Ibarrola es que está dirigido a los planes de estudio de nivel universitario.

Para las autoras (Citadas en Vélez y Terán, 2010) el currículo es “la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficaces”. Sin duda una conceptualización bastante completa y acertada.

En este contexto el currículo propuesto por Glazman e Ibarrola está compuesto por objetivos, contenidos, metodología y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Caicedo y Calderón, 2016).

Al igual que las propuestas anteriores este modelo propone una serie de etapas y subetapas (Méndez, s.f.)

1. Determinación de los objetivos generales del plan de estudios.
2. Operacionalización de los objetivos generales, que incluye el desglosamiento de los objetivos generales en objetivos específicos y la agrupación de los objetivos específicos en conjuntos.
3. Estructuración de los objetivos intermedios, compuesta por la jerarquización de los objetivos intermedios, el ordenamiento de estos y la determinación de metas de capacitación gradual.
4. Evaluación del plan de estudios, englobando la evaluación del plan vigente, la del proceso de diseño y la del nuevo plan.

Las autoras diferencian el plan de estudios del currículum. El plan de estudios se constituía por una serie de programas delimitados por objetivos agrupados en unidades de aprendizaje (UNID, s.f).

Según Frida Díaz Barriga (1993) el modelo de Glazman e Ibarrola enfatizaba tres características con las cuales debía cumplir la elaboración de los planes de estudio:

- Ser verificable
- Ser sistemática
- Ser continua

Por último, es necesario mencionar que el este modelo incorporaba a las audiencias de las comunidades educativas como determinantes en el diseño del plan de estudio (Vélez y Terán, 2010).

Propuesta de Margarita Pansza

Para la autora el currículo es un término polisémico, objeto de conocimiento y que implica un tratamiento interdisciplinario (Pansza, 1987). El diferenciador y principal aporte de este modelo es que plantea el diseño del currículum con organización modular.

Concibe al currículo como “una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes” (Morales y Velázquez, 2015).

Establece ciertos criterios para orientar el diseño curricular modular integrativo (Vélez y Terán, 2010):

- Unificación docencia investigación
- Módulos como unidades autosuficientes
- Análisis histórico-crítico de las prácticas profesionales
- Objetos de transformación
- Relación teoría-práctica
- Relación escuela-sociedad
- Fundamentación epistemológica
- Carácter interdisciplinario de la enseñanza
- Concepción de aprendizaje y de los objetivos de la enseñanza
- Rol de profesores y alumnos

“Cada módulo se organiza de tal manera que permita al alumno actuar sobre los objetos de la realidad para transformarla” (Morales, s.f), es decir, no basta simplemente con que el alumno conozca la realidad que lo envuelve, sino que necesita trabajar para lograr cambiarla.

Pansza define al currículo desde cinco perspectivas (Silvana, 2011), siendo cada una complementaria de las otras:

- El currículo como los contenidos de la enseñanza: lista de temas que delimitan el contenido de la enseñanza-aprendizaje.
- El currículo como plan de estudio de la actividad escolar: funge como homogeneizador del proceso enseñanza-aprendizaje.
- El currículo extendido como experiencia: concede énfasis a lo que en realidad se hace.
- El currículo como sistema: desarrollado por la influencia de la teoría de los sistemas en la educación.
- El currículo como disciplina: presentado como reflexión sobre este mismo proceso.

La propuesta de Pansza representa un trabajo colaborativo, extenso, profundo, dinámico y, principalmente, evolutivo que pretende crear aprendizajes significativos y no solo aprender.

Modelo curricular de Ángel Díaz Barriga

El Dr. Díaz Barriga es una referencia obligada en el tema de la educación y todo lo que de esta se desprende.

Quizá la aportación e innovación más relevante de Díaz Barriga, reside en la propuesta curricular modular por objetos de transformación. Dicha propuesta surge en oposición al modelo tecnológico o de la pedagogía norteamericana.

Díaz Barriga agrupa los requisitos para la elaboración de un plan de estudio en cinco elementos (Díaz, s.f):

1. Diagnóstico de necesidades
2. Determinación de perfil y objetivos
3. Decisión sobre la estructura curricular
4. Elaboración de los programas

5. Evaluación del plan de estudios

A diferencia del modelo de Taba, Díaz considera que es más conveniente establecer un marco de referencia, consistente en una aproximación histórica de las prácticas profesionales (Díaz, 1993).

De igual forma propone cuatro componentes en el análisis de cartas descriptivas (Díaz, 2010):

- Especificación de objetivos
- Evaluación previa
- Enseñanza
- Evaluación de resultados

Un autor crítico y criticado, que retoma aportes anteriores para la propuesta de un sistema integrador.

Modelo basado en competencias

Uno de los modelos más actuales y, probablemente, con el mayor número de adeptos en la educación y la industria.

Ángel Díaz Barriga (2009) considera que un elemento entorno al modelo por competencias es la confusión, puesto que existen muchas definiciones de esta, sin embargo, también destaca algunos entendidos que la conceptualizan: ejecuciones, acciones que realiza un sujeto y el enunciado de evidencias de logro.

Por otra parte, Wolters Kluwer (2019) define a las competencias como “capacidad observable en un estudiante, que integra múltiples componentes incluyendo conocimiento, habilidades, valores y actitudes deseables en la vida real”.

El método basado en competencias es apropiado para proveer de habilidades a los estudiantes según Singh (s.f). Este autor establece que existen competencias básicas a introducir en un currículum:

1. Competencias en comunicación
2. Competencias relacionadas con el ambiente social, biológico y físico
3. Competencias relacionadas con la ética y la religión
4. Competencias de juego y uso del ocio

Es importante considerar que estas ideas provienen de la India, refiriendo principalmente aquellas competencias que involucran a la religión.

En estos modelos “los cursos son definidos por agrupamiento y secuenciación de competencia junto con una autentica evaluación y estrategias instruccionales de apoyo” (Grann, 2017).

Pero ¿Cómo diseñar un currículum basado en competencias? Singh (s.f) propone ocho pasos para ello:

1. Establecer estándares de desempeño
2. Identificar necesidades curriculares a nivel individual
3. Establecer el marco para el esquema curricular
4. Desarrollar estructura, objetivos y contenido
5. Asegurarse de establecer el alcance
6. Establecer métodos de entrega que coincidan con las necesidades operativas e individuales
7. Construir evaluaciones basadas en la aplicación de las nuevas habilidades y conocimientos
8. Entregar un currículum dirigido a necesidades individuales y de la organización.

Para finalizar es importan comentar, como establece Kouwenhoven (2009, citado en Barman y Konwar, 2011) que para reformar un currículum hacia un acercamiento basado en competencias implica mayor autonomía por parte de la institución educativa.

3.2 Tipos de currículum, interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad

Stenhouse define al currículum (C) como «una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica». (Stenhouse, 1984). Muchas veces se considera la creación o modificación de un C con el objetivo de que éste se vuelva más integrado, que tenga un abordaje más interdisciplinar de los contenidos, para que el estudiante se «acostumbre» a este tipo de abordaje, que será el que el día de mañana deberá realizar para enfrentarse a los problemas de su vida profesional y por qué no, también de su vida personal. La búsqueda de un C más integrado e interdisciplinar, muchas veces también, se produce en detrimento de las diferentes disciplinas, se pierde la enseñanza de la estructura que tienen las diferentes disciplinas.

El concepto de disciplina

Una disciplina es una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión. De ahí que cada disciplina nos ofrezca una imagen particular de la realidad, o sea, de aquella parte que entra en el ángulo de su objetivo. (Torres, 1994).

Según Wallerstein, las disciplinas son «agrupaciones intelectualmente coherentes de objetos de estudio distintos entre sí» (Wallerstein, 1990).

Las disciplinas nos imponen una determinada forma de pensar, con las posibilidades y riesgos que ello comporta. Como afirma Bunge, «cuanto más familiarizada está una persona con determinada teoría y su correspondiente modo de pensar, tanto más difícil le será adoptar una

teoría rival que implique una manera de pensar diferente. En general, la posesión de conocimientos da alas en un aspecto y las recorta en otro» (Bunge, 1986).

Conviene recordar que para que haya interdisciplinariedad es necesario que haya disciplinas. Los planteamientos interdisciplinarios surgen y se desarrollan apoyándose en las disciplinas, la propia riqueza de la interdisciplinariedad está supeditada al grado de desarrollo alcanzado por las disciplinas y éstas, a su vez, se van a ver afectadas positivamente como fruto de sus contactos y colaboraciones interdisciplinarias (Torres, 1994)

La interdisciplinariedad del conocimiento

Una de las notas distintivas del siglo XX es la frecuente reorganización del conocimiento. Tendencias hacia mayores cotas de especialización y hacia una mayor unificación del saber, son los polos entre los que bascula la construcción del conocimiento. Como fruto de ello, al menos se pueden constatar tres tipos de dinámicas:

- Una es la consecuencia lógica del trabajo científico e investigador en el marco de una especialidad concreta, cayendo en una súper especialización, a base de dividir y subdividir alguna de las áreas tradicionales de conocimiento.
- Otra dinámica tiene como motor aquellas disciplinas que comparten objetos de estudio, parcelas de un mismo tema o metodologías de investigación, llegando a comunicarse y coordinarse de tal forma que pueden alcanzar la conformación de nuevos e interdisciplinarios ámbitos de conocimiento.
- Una última dinámica, es el resultado de la aparición de equipos de investigación claramente interdisciplinarios que tienen como fin tratar de comprender y solucionar

problemas que para poder ser afrontados requieren del concurso de varios campos de conocimiento e investigación. (Torres, 1994).

La defensa de la interdisciplinariedad está cobrando un inusitado vigor en las últimas décadas. La ruptura de fronteras entre las disciplinas, corolario de la multiplicidad de áreas científicas y de unos modelos de sociedad cada vez más abiertos, de la desaparición de barreras en la comunicación y de una mundialización de la información, viene obligando a la toma en consideración de modelos de análisis mucho más potentes que los que eran típicos de una única disciplina. Para algunas personas, la interdisciplinariedad es necesaria debido a la complejidad de los problemas que se plantean en la sociedad actual, por lo que cuantos más puntos de vista se consideren, mejor. Para otros, la interdisciplinariedad es consecuencia de interrogantes sobre los límites entre las disciplinas y la posibilidad de lograr mayores cotas en la unificación del saber. (Torres, 1994).

Modalidades de interdisciplinariedad

De todas las clasificaciones acerca de los niveles posibles de interdisciplinariedad, quizá la más conocida y divulgada es la distinción que realiza Jantsch en el Seminario de la OCDE en 1979, entre:

- Multidisciplinariedad.
- Pluridisciplinariedad.
- Disciplinariedad cruzada.
- Interdisciplinariedad.
- Transdisciplinariedad (Torres, 1994)

La Multidisciplinariedad refleja el nivel más bajo de coordinación. La comunicación entre las diversas disciplinas estaría reducida al mínimo. Vendría a ser la yuxtaposición de asignaturas

diferentes que son ofrecidas de manera simultánea con la intención de sacar a la luz algunos de sus elementos comunes, pero en realidad, nunca se llegan a hacer claramente explícitas las posibles relaciones entre ellas.

La Pluridisciplinariedad es la yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas, dentro de un mismo sector de conocimientos. Es una relación de mero intercambio de informaciones que se produce en un plano de igual a igual, sin que ninguna disciplina llegue a imponer nada a la otra. Pero, en realidad no se contribuye a una profunda modificación de la base teórica, problemática y metodológica de esas ciencias en su individualidad. No existe en este nivel, todavía, una profunda interacción o coordinación. Una estrategia de enseñanza que adopte esta perspectiva pluridisciplinar otorga más posibilidades al alumnado para realizar operaciones de transferencia de contenidos y procedimientos, aunque en este caso la intercomunicación queda circunscrita a situaciones y fenómenos que tienen una cierta semejanza.

La Disciplinariedad cruzada conlleva un acercamiento basado en posturas de fuerza, la posibilidad de comunicación está desequilibrada, ya que una de las disciplinas va a dominar sobre las otras. Se puede observar cuando algunas disciplinas tratan de imponer una especie de monopolio en las explicaciones de muchos fenómenos sociales y naturales.

La Interdisciplinariedad propiamente dicha, implica una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto es a la vez modificada y pasan a depender claramente unas de otras. Entre las distintas materias se dan intercambios mutuos y recíprocas integraciones, existe un equilibrio de fuerzas en las relaciones que se establecen. La enseñanza basada en la interdisciplinariedad tiene un gran poder estructurante ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc., con los que se enfrenta el alumnado se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas. Los alumnos con una educación más interdisciplinar están más capacitados para enfrentarse a problemas que

trascienden los límites de una disciplina concreta y para detectar, analizar y solucionar problemas nuevos con los que nunca antes se han enfrentado.

La Transdisciplinariedad asume la prioridad de una trascendencia, de una modalidad de relación entre las disciplinas que la supere. Es el nivel superior de interdisciplinariedad, de coordinación, donde desaparecen los límites entre las diversas disciplinas y se constituye un sistema total que sobrepasa el plano de las relaciones e interacciones entre tales disciplinas. (Torres, 1994).

3.3 Transposición didáctica. Tipos de conocimientos: tópico, operacional y situacional

Gran mayoría de los investigadores en didáctica están de acuerdo en atribuir la paternidad del concepto de transposición didáctica a Michel Verret (1975). Este autor sostiene en 1974, una tesis de doctorado en sociología que tuvo por objeto el estudio de la distribución temporal de las actividades de los estudiantes.

A partir de entonces, se plantea la pregunta de la caracterización del tipo de saber transmitido. No se puede enseñar un objeto sin transformación: “Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza” (Verret, 1975, p. 140). La transmisión del saber debe autonomizarse con relación a la producción y la elaboración del saber: “en este trabajo de separación y de transposición, se instituye necesariamente una distancia entre la práctica de enseñanza, la práctica en la que el saber es enseñado, es decir, la práctica de transmisión y la práctica de invención” (p.140). Esta transposición implica no solamente un trabajo de separación y de transformación, sino también de selección. La transmisión didáctica va en efecto a privilegiar el logro, la continuidad y la síntesis.

- El logro, porque en el saber transmitido al alumno (o más precisamente en el saber que se da para transmitir), se ha operado una clasificación: las investigaciones “no exitosas” no serán presentadas. Los titubeos, los tanteos y los fracasos de la investigación serán de esta forma ahorrados o evitados a los alumnos;

- La continuidad, porque la transmisión didáctica no tendrá en cuenta las interrupciones y la huella del tiempo sobre las investigaciones: ella presupone “la transmisión histórica exitosa de las investigaciones exitosas”. (Verret, 1975, p. 141)

- La síntesis, porque en la transmisión de los saberes a los alumnos, los momentos fuertes de la investigación serán detenidos o reservados para “hacer la economía del detalle” (p. 141)

No obstante, para Michel Verret, todos los saberes no son escolarizables. En efecto,

“Una transmisión escolar burocrática supone en cuanto al saber: (1) la división de la práctica teórica en campos de saberes delimitados dando lugar a las prácticas de enseñanza especializadas –es decir, la desincretización del saber- ; (2) en cada una de estas prácticas se presenta la separación del saber y de la persona –es decir la despersonalización del saber-; (3) la programación de los aprendizajes y de los controles siguen las secuencias razonadas que permiten una adquisición progresiva de los peritajes –es decir, la programación de la adquisición del saber-”. (Verret, 1975, pp. 146-147)

Como lo subraya Michel Develay (1992, p. 20) “la desincretización y la despersonalización del saber sabio conducen a ignorar el contexto y las condiciones de su emergencia, a deshistorizarlo”.

De otra parte, para Michel Verret, esta transmisión escolar de los saberes supone igualmente:

“(1) la definición explícita, en comprensión y en extensión, del saber a transmitir, es decir, la publicidad del saber; (2) el control reglado de los aprendizajes siguiendo los procedimientos de verificación autorizando la certificación de los peritajes – es decir, el control social de los aprendizajes”. (Verret, 1975, p. 147)

La teoría de la teoría de la transposición didáctica de transposición didáctica de Yves Chevallard

Yves Chevallard va a retomar por cuenta propia esta idea de transposición didáctica, en una obra del mismo nombre, cuya primera edición data de 1985. Más tarde, como veremos, el autor francés va a desarrollar una aproximación antropológica de los saberes, que es una ampliación de la problemática inicial teniendo en cuenta un cierto número de críticas dirigidas a la teoría de la transposición didáctica.

El autor insiste en la importancia de un término y de una relación a menudo olvidada en la didáctica: el saber y la relación con el saber. El concepto de transposición didáctica remite entonces al paso del saber sabio al saber enseñado y luego a la obligatoria distancia que los separa. Hay de esta forma transposición didáctica (en el sentido restringido) cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado. Chevallard indica en particular, que la transposición didáctica remite a la idea de una reconstrucción en las condiciones ecológicas del saber. Para ilustrar esta idea, él se vale de un ejemplo de transposición como el que sucede de una pieza musical del violín al piano: es la misma pieza, es la misma música, pero ella está escrita de manera diferente para poder ser interpretada con otro instrumento.

En efecto,

“un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica”. (Chevallard, 1985, p. 39)

Chevallard distingue también la transposición didáctica “stricto sensu” de la transposición didáctica “sensu lato”. La primera concierne “al paso de un contenido de saber preciso a una versión didáctica de este objeto del saber” (1985, p. 39). La segunda, puede ser, representada por el esquema:

objeto de saber → objeto a enseñar → objeto de enseñanza.

¿Por qué la transposición didáctica?

Según Chevallard, cada año, al momento del inicio del año escolar, se forma un nuevo sistema didáctico constituido por los tres sitios arriba descritos: el saber, el docente y el alumno. Alrededor del programa (que va entonces a designar el saber a enseñar) un nuevo contrato didáctico se renueva anualmente entre un docente y sus alumnos. Pero este sistema didáctico inmerso también en un ambiente, constituido especialmente por el sistema de enseñanza, este mismo insertado en un sistema más amplio todavía: la sociedad (padres, mundo político, medios de comunicación, “sabios”, etcétera). El sistema didáctico situado en el seno de un sistema de enseñanza debe entonces confrontarse regularmente al debate social. Esta confrontación se hace por la intermediación de una cierta categoría de individuos que van a enfrentarse “a los problemas que nacen del encuentro con la sociedad y sus exigencias”. (Chevallard, 1985, p. 23)

El didacta francés califica este lugar donde se piensa el funcionamiento didáctico como “noosfera”. La noosfera se compone simultáneamente de representantes del sistema de enseñanza y de representantes de la sociedad: miembros de la asociación de docentes, profesores, padres de alumnos, especialistas de la disciplina que militan alrededor de su enseñanza, representantes de los organismos políticos. La noosfera es entonces “la esfera de gentes que piensan” para retomar la expresión del autor.

La cuestión que se plantea es entonces aquella de saber, ¿por qué hay dos flujos de saberes que pasan del ambiente hacia el sistema de enseñanza por mediación de la noosfera?

La respuesta está ligada a la puesta en evidencia de una cierta “usura” o “desgaste” del saber enseñado, desde dos puntos de vista. Chevallard parte de esta manera de un envejecimiento biológico y de un envejecimiento moral.

Envejecimiento biológico, porque el saber escolar puede, en cierto momento, no estar “conforme” al saber correspondiente de la comunidad científica: ya sea porque los progresos de la investigación han revelado falsos los resultados que eran entonces enseñados en la escuela, ya sea porque nuevas adquisiciones o conocimientos han sido elaboradas en el campo disciplinario considerado.

Envejecimiento “moral”, además, porque el saber enseñado puede no estar de acuerdo con la “sociedad en el sentido amplio”. Es el caso de los saberes de los cuales no se sabe muy bien porqué son enseñados en la escuela, se debe entonces reemplazarlos.

De esta manera, según Chevallard, “el saber enseñado se vuelve viejo con relación a la sociedad; un aporte nuevo vuelve a estrechar la distancia con el saber sabio, aquel de los especialistas, y aleja de ese saber a los padres de familia de los alumnos. Aquí está el origen de los procesos de transposición didáctica “(Y. Chevallard, 1985, p. 26).

Conviene, en otros términos, que el saber enseñado y el saber que le sirve de alguna manera de garantía frente a la sociedad se parezcan suficientemente. Una primera cuestión viene aquí a la mente; ¿por qué esta distancia debe ser tan estrecha? Para Chevallard, “la respuesta se condensa en una fórmula lapidaria: porque ningún saber enseñado no se autoriza por sí mismo”. (Chevallard, 1994, pp. 145-146)

Según el autor, en efecto la enseñanza de un saber es siempre la realización de un proyecto social, más o menos compartido, apoyado por al menos ciertos grupos sociales. El control social sobre la cosa enseñada es el fruto de miles de interacciones.

“pero el veredicto se presenta como un rumor a través del cuerpo social. Y llega un día que una murmuración contestaría se infla y no puede ser ignorada. El currículo, simplemente, pierde su credibilidad. La materia enseñada, bruscamente es golpeada por la obsolescencia. Las

negociaciones deben ser reabiertas. La noosfera, que ronronea, en un instante se despierta. Los noosferianos entran en liza, acudiendo de dos lados a la vez. Del interior del sistema de enseñanza: es la masa de los anónimos, que el gran público, salvo algunas excepciones, ignora. Del exterior también, yo quiero decir, de la esfera sabia: es la rara élite de aquellos que teniendo tanta legitimidad para esto, se atreven a proponer un nuevo contrato, y pretenden mostrar la vía de la reconciliación entre escuela y sociedad. Estos últimos ejercen y hablan propiamente de una función de leadership“. (Chevallard, 1994, pp. 153-154).

3.4 Algunas consideraciones sobre los objetivos y contenidos didácticos

El docente es el principal actor en la concepción de las estrategias didácticas; en su desarrollo es donde se sustenta el cambio en el modelo educativo. Las habilidades para utilizar adecuadamente estrategias y técnicas didácticas constituyen un aspecto fundamental en ese desarrollo.

Por lo antes expuesto se requiere que los profesores conozcan y dominen diversas estrategias y técnicas didácticas, además del uso eficiente de los recursos de las tecnologías educativas.

Además, del conocimiento de los diferentes medios de que dispone para el trabajo con sus alumnos, el docente debe conocer y saber aplicar los criterios para seleccionar la estrategia o técnica más adecuada para su curso. Debe, también tener la posibilidad de adaptar o crear y documentar sus propias estrategias y técnicas didácticas.

El uso de estrategias y técnicas didácticas permite al docente poner en práctica el papel: de facilitar el aprendizaje, hacer que el alumno profundice en los conocimientos y descubra la relevancia que éstos tienen.

El profesor, en su nuevo papel, debe proporcionar a los estudiantes oportunidades, tanto de auto aprendizaje como de aprendizaje colaborativo, seleccionando, para ello, las estrategias y técnicas más apropiadas de acuerdo con la materia del curso. Este cambio en el papel del profesor conlleva una modificación en el papel del alumno al convertirlo en un sujeto activo que construye su conocimiento y adquiere mayor responsabilidad en todos los elementos del proceso. Por ejemplo, en un proyecto los estudiantes definen los objetivos, determinan las estrategias, distribuyen responsabilidades, establecen compromisos y se autoevalúan a través de un proceso de reflexión permanente sobre lo que logran y sobre la forma en que lo logran.

Concepto de estrategia:

La estrategia en sentido general consiste en una guía de acción, en el sentido de que orienta en la obtención de ciertos resultados. Ella da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta.

Mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación. Por ello debe estar fundamentada en un método.

La estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados, de manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.

Una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

Estrategia didáctica:

La estrategia didáctica hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, lo anterior lleva implícito una gama de decisiones que el profesor debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a las metas de su curso.

Martin (1998) señala que “La estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje” (p.8).

Cobo y Moravec (2011) exponen: “Es cierto que cuando se enseña un curso en un aula, no es fácil empezar diagnosticando un problema. El diagnóstico demanda pensar con detenimiento, trabajar duro, empezar de nuevo si uno plantea la hipótesis equivocada y contar con tutorías para centrarse en la creación de nuevas perspectivas para resolver un problema. En otras palabras, enseñar a diagnosticar es el resultado de interacciones uno-a-uno entre profesor y estudiante. Eso se puede hacer fácilmente en línea (o bien, en casa con nuestros hijos). No obstante, es muy difícil hacerlo en el aula. Una de las ventajas de la tecnología es que facilita la enseñanza uno-a-uno en un mundo en el que la gente ya no puede permitirse el lujo de tener tutores personales. Adicionalmente, podemos modelar situaciones del mundo real en entornos virtuales. Esas situaciones se pueden elaborar con mucha precisión, lo cual facilita la exploración y el descubrimiento. Es mucho mejor diagnosticar a un paciente virtual (o un negocio o problema eléctrico), que a uno real”. (p.189)

Guía didáctica:

Asinsten, J. C. (2007) plantea: La guía didáctica de un curso es un documento de texto que puede contener entre otros aspectos: fundamentación, objetivos, metodología, evaluación, indicaciones particulares sobre la tutoría, cronograma de actividades, bibliografía recomendada. La guía didáctica condensa el contrato pedagógico entre docente y alumno. (p. 60).

Técnicas didácticas:

La técnica es un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia.

Técnica didáctica es también un procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno, lo puntual de la técnica es que ésta incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte, como la presentación al inicio del curso, el análisis de contenidos, la síntesis o la crítica del mismo. La técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia.

En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue. La técnica se limita más bien a la orientación del aprendizaje en áreas de limitadas del curso, mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo.

Las técnicas son procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos. Determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos.

Dentro del proceso de una técnica, puede haber diferentes actividades necesarias para la consecución de los resultados pretendidos por la técnica, estas actividades son aún más parciales y específicas que la técnica. Pueden variar según el tipo de técnica o el tipo de grupo con el que se trabaja. Las actividades pueden ser aisladas y estar definidas por las necesidades de aprendizaje del grupo.

Con relación al rediseño del modelo educativo Zabalza, M. A. (1991) plantea: El modelo educativo es donde se orienta el proceso del rediseño de la práctica docente determina el tipo de estrategias y técnicas didácticas que pueden ser utilizadas como recurso para lograr sus fines.

En este modelo educativo se espera que el alumno asuma un papel diferente en su proceso de aprendizaje, esta premisa lleva a replantearse las características de las estrategias y técnicas didácticas que pueden ser seleccionadas.

Para ser congruentes con el nuevo modelo educativo hacia donde se orienta el rediseño, se espera que con relación al alumno las estrategias y técnicas didácticas: Propicien que se convierta en responsable de su propio aprendizaje, que desarrolle las habilidades de buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. Asuma un papel participativo y colaborativo en el proceso a través de actividades que le permitan exponer e intercambiar ideas, aportaciones, opiniones y experiencias con sus compañeros, convirtiendo así la vida del aula en un foro abierto a la reflexión y al contraste crítico de pareceres y opiniones.

Tome contacto con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él, a través de actividades como trabajar en proyectos, estudiar casos y proponer solución a problemas.

Se comprometa en un proceso de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, proponiendo también acciones concretas para su mejoramiento. Desarrolle la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y la capacidad de autoevaluación.

Lo anterior lleva al docente a dos funciones también declaradas en el modelo del rediseño y directamente asociadas con la selección de las estrategias y técnicas didácticas. En el modelo educativo planteado por el rediseño*, el papel del profesor se diversifica haciendo sumamente importantes dos funciones específicas, que se llevan a cabo en dos momentos diferentes:

En un primer momento: Planear y diseñar las experiencias y actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos, así como definir los espacios y recursos adecuados para su logro.

Esta actividad del profesor es previa al desarrollo del curso. Lo anterior se relaciona con el conocimiento y aplicación adecuada de criterios para la selección de estrategias y técnicas didácticas.

En un segundo momento:

Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje, y conducir permanentemente el curso hacia los objetivos propuestos. Esto último asociado con el adecuado dominio de las estrategias y técnicas en el momento de su aplicación en el aula y su seguimiento.

Existe una gran cantidad de estrategias y técnicas didácticas, así como también existen diferentes formas de clasificarlas. En este caso se presentan distinciones en dos diferentes ejes de observación: la participación, que corresponde al número de personas que se involucra en el proceso de aprendizaje y que va del auto aprendizaje al aprendizaje colaborativo y, por la otra, las técnicas que se clasifican por su alcance donde se toma en cuenta el tiempo que se invierte en el proceso didáctico, en esta clasificación encontramos técnicas que se utilizan para la revisión de un contenido específico, o bien, estrategias que pueden adoptarse a lo largo de un curso o de todo un plan curricular.

En el eje de la participación se distinguen los procesos que fortalecen el auto aprendizaje, el aprendizaje interactivo y el aprendizaje por la participación en un grupo de forma colaborativa.

Por otro lado, también pueden clasificarse según el uso que se haga del proceso, ya sea como técnicas que se ensamblan dentro de la estrategia general de un curso o como estrategias que se implementan a lo largo de un semestre.

Cabe aquí el señalamiento que ya se había indicado en el sentido de que en algunos casos las técnicas pueden ser usadas como estrategias, o bien, estas últimas ser utilizadas como técnicas para ciertas partes de un curso.

3.5 Algunas consideraciones sobre el tiempo, el espacio y los recursos didácticos

El tiempo y el espacio en la reflexión sobre y en la práctica

Haciendo una revisión bibliográfica sobre el tema, se puede establecer que estos dos aspectos: tiempo y espacio no han sido considerados en la organización de la institución escolar, porque de cierta manera la escuela ha funcionado en un modelo de trabajo donde unos piensan y otros realizan lo que aquellos han pensado. En un paradigma donde subyace el conductismo centrado en lo medible, observable y cuantificable. Eran variables independientes determinadas por el sistema educativo, a las cuales el profesor debía adaptarse para desarrollar su trabajo. El tiempo era una continuidad de diversas tareas medianamente organizadas. El espacio estaba formado por el profesor, sus alumnos y la sala de clases, como Giddens (1993) dice, a través de la coordinación del tiempo se establece control del espacio. Este modelo ha estado presente en la escuela a lo largo de todo el siglo pasado, pero no da respuestas adecuadas para la escuela que funciona en la actual sociedad de conocimiento.

Actualmente, la mirada es otra, se considera al tiempo y al espacio como recursos, es decir, elementos en una organización que funciona como sistema.

De acuerdo con Ibar (1987), un centro educativo funciona como sistema cuando su organización tiene las siguientes características:

- Se basa en el principio de la creación interna.
- Se autorregula a través de las relaciones que establece.
- Se desarrolla con unas finalidades específicas.
- Se basa en el principio de equifinalidad por el cual se puede llegar a idénticos resultados por caminos distintos.
- Es un sistema abierto con innovaciones y cambios.

- Si crece se diversifica a través de subsistemas.

Los aportes realizados por autores relacionados con el ámbito de la organización tanto empresarial como escolar, coinciden en que los elementos principales en la organización de un establecimiento educacional son: objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno. En este esquema tiempo y espacio constituyen recursos, son elementos que usa el establecimiento para el logro de sus objetivos.

Es importante reflexionar sobre esta visión en la escuela, ello implica un cambio conceptual respecto de la rigidez que predomina en el sistema:

“Considerar el tiempo y el espacio como recursos nos lleva a la posibilidad de ir rompiendo con esquemas desfasados e intentar dar respuesta a las complejas necesidades del sistema educativo actual” (Doménech J y Viñas J., Pág. 11)

El tiempo y la actividad cotidiana en la escuela

La sociedad ha dejado de su lado su responsabilidad en el proceso educativo, asigna la misión de enfrentar los problemas sociales de la educación a la escuela y sus profesores y no se considera en esta exigencia que sus horarios son siempre rígidos y exclusivos.

Existe una serie de indicadores que reflejan un descenso en la calidad de la enseñanza. El avance de la ciencia y la tecnología exigen una constante renovación que implica un cambio profundo en la concepción y el desarrollo de la profesión, se debe evitar el desconcierto que se origina ante los cambios acelerados de tal manera que la enseñanza pueda responder a las exigencias de formación y especialización que impone el progreso social. En este contexto, la expresión malestar docente se convierte en un nuevo enfoque de estudio a partir de la década de los

ochenta, y su interés ha aumentado en los últimos años, originando numerosas referencias en las principales bases de datos sobre educación.

El malestar docente es sinónimo de *malaise enseignant* y de *teacher burnout*. Malestar docente se emplea para “describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejerce la docencia, por imperativo del cambio social acelerado” (Esteve et al., 1995, p. 23)

El acelerado cambio del contexto social influye constantemente en el papel que desempeña el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores aún no saben cómo adaptarse a estos cambios, ni las escuelas han diseñado estrategias adecuadas de adaptación y de formación de los profesores para responder a las exigencias de dichos cambios.

Esteve, Franco y Vera sostienen que, el malestar docente se genera en la dificultad de los profesores para enfrentar la presión en el ejercicio de la profesión, producto de los grandes cambios sociales ocurridos en las últimas décadas.

Es importante señalar que se debe poner atención sobre los factores que estos autores denominan factores contextuales porque son los que generan desconcierto e impotencia, dado que, precisamente, son aquellos que el profesor no puede controlar por no tener posibilidad de intervenir en forma aislada sobre ellos. Estos factores por sí solos no tienen mayor significancia, pero, en conjunto constituyen una enorme presión que actúa sobre la imagen del profesor y su trabajo profesional. La teoría también señala que la acción de este grupo de factores es indirecta: y afecta la eficacia docente al generar una disminución de la motivación, del compromiso y del esfuerzo del profesor en su trabajo.

Es importante profundizar también en el significado que los profesores otorgan a su situación como actores sociales. En este contexto se entrecruza lo personal y lo profesional. Las

investigaciones publicadas mencionan que el trabajo cotidiano en la sala de clases requiere de una gran dosis de equilibrio, por lo tanto, si a los problemas profesionales se agregan los personales, los que en muchos casos son agobiantes, resulta muy difícil mantener un equilibrio psicológico y el nivel de entrega que requieren los alumnos.

Respecto del sentido que se le atribuye a la profesión, existe incertidumbre sobre lo que se espera de los profesores dada la evolución del contexto social. En este marco y de acuerdo con la teoría, es importante situarse en el proceso de cambio del sistema educativo en los últimos años.

El espacio como factor de calidad

En la escuela las estrategias para generar ambientes de aprendizaje adecuados para los niños y niñas, generalmente, están asociadas a innovaciones pedagógicas. Los espacios para el aprendizaje no son un descubrimiento, son una necesidad, se utilizan como recurso, especialmente en la educación infantil. La pregunta es ¿por qué no se les otorga la misma importancia en todos los niveles de la educación?

En una aproximación al concepto de espacio E., Battini (1982) en *Calidad de la Educación Infantil* de Zabalza M., (2001), sostiene que se acostumbra a considerar los espacios como un volumen, una caja que se podría llenar, pero señala que “es necesario entender el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida sucede y se desenvuelve: es un conjunto completo” (p. 236) Iglesias, L. en la misma obra (Op. Cit. Sufra) señala que esta concepción como caja es una abstracción de los adultos. Para los niños, especialmente los pequeños, el espacio es aquello que nosotros llamamos espacio equipado, es decir, con todo lo que lo compone: mobiliario, objetos, olores, colores, cosas duras y blandas, cosas largas y cortas, cosas frías o calientes, etc. El espacio es ante todo luz: la luz que nos permite verlo, conocerlo y, por lo tanto, comprenderlo, recordarlo.

Este concepto es el que se debe aplicar cuando hablamos de ambiente escolar. Cuando se entra a un jardín infantil, a una escuela o a una sala de clases, el color de las paredes, la distribución del mobiliario, los espacios muertos, las personas, la decoración y todos los detalles que en ella se encuentran dicen el tipo de actividades que allí se realizan, la clase de comunicación que existe entre los alumnos, las relaciones que se establecen con el exterior y los intereses que guían tanto a los alumnos como a los profesores.

Espacio y ambiente se usan de modo equivalente cuando nos referimos al espacio de la clase. Existe diferencia entre ellos, pero están relacionados. El espacio se relaciona con espacio físico, son los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración.

El ambiente es el conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él, los afectos, las relaciones interpersonales entre niños y adultos, entre los miembros de la comunidad. Visto así el ambiente es un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviera vida. Por eso se dice que el ambiente “habla”, nos transmite sensaciones, nos evoca.

Se podría decir que en la escuela los profesores no han incorporado (internamente) ese ambiente del cual se habla y que se vive en la escuela a nivel de espacio solamente. Cabe preguntarse, cuál será el ambiente que los profesores tienen incorporado internamente. Qué les hace considerar a la Escuela igual rigidez., frialdad individualismo, grupo de desconocidos (es lo que aparece implícito en el discurso), en circunstancias que el ambiente es también el profesor. Cómo lo va creando, cómo lo va sosteniendo en su hacer docente. Porque una sala podría ser el patio o un bosque, un museo (espacio) en ese sentido es o sería el profesor quien construye el ambiente escolar o de aprendizaje en una co-construcción intersubjetiva, por ejemplo, en la interacción profesor alumno, lo que supone un encuentro de sujeto a sujeto en la experiencia.

Se puede interpretar que la consideración de sujeto de la experiencia es lo que hace sentido a los profesores del estudio en esta nueva mirada del proceso educativo. Sujetos activos, reflexivos, autoreflexivos, vale decir, es la vivencia de la experiencia a nivel subjetivo la que remueve niveles profundos en el aspecto tanto cognitivo como emocional.

Una de las dimensiones de la globalización de acuerdo con M. Román, es una escuela refundada, esto significa que la escuela debe pensarse en un nuevo marco cultural, lo define como el paradigma socio-cognitivo de corte humanista, en este contexto en la escuela deben realizarse transformaciones profundas “la escuela debe ser entendida como una organización que aprende y por ello transformadora”, deja de ser transmisora del conocimiento. Así todos aprendemos, niños y niñas, jóvenes, adultos y también las instituciones, quienes no aprenden envejecen y mueren por inadaptación en tiempos de cambios profundos. La escuela con seguridad no va a morir, pero, creo que envejece y queda descontextualizada.

3.6 Funciones organizativas e investigadoras

La organización del trabajo docente

La organización del trabajo en los centros es uno de los núcleos duros principales, resistentes al cambio educativo, «la gran olvidada en reformas y debates sobre las mejores formas de enseñar» (Gather y Maulini, 2010, p. 11), lo que explica que la división actual del trabajo en los centros escolares parezca un «vestigio del pasado». Parece que es más fácil recurrir a otras ocurrencias, como «la consideración del profesorado como autoridad pública, que será una medida que refuerce el subterráneo autoritarismo que funda la institución escolar, que momentáneamente regenere el sentimiento de recuperación del poder perdido y que, experimentada su eficacia, termine reclamando la presencia del vigila Conciencia Social, 2009, p. 13)

La finalidad de los proyectos de equipo y de centro –planteamientos institucionales– no es solo permitir e impulsar la confluencia de objetivos, recursos y estrategias de un grupo de personas, ya en sí relevante; la elaboración y la utilización de estos proyectos tienen la virtud de que en el seno de la organización se instauren ciclos largos de enseñanza y seguimiento (Gather y Maulini, 2010). Es decir, los proyectos de centro apelan a un pensamiento y a una práctica organizativa.

Con frecuencia, debido al trabajo individualista, la autonomía de organización de los profesores queda limitada por reglas y restricciones impuestas por el sistema más que por acuerdos con colegas. Cada profesor conquista una parte de su autonomía efectiva «contra» el sistema, jugando con las reglas y cultivando una cierta opacidad más que contestando abiertamente a las directivas. Con un poco de experiencia, si cada uno evita meterse en el terreno de sus colegas, si el control ejercido por el director o por los inspectores no es demasiado estricto, si los padres o los alumnos no se convierten en guardianes de la norma, los profesores gozan de cierta autonomía en la organización de su trabajo mientras lo ejerzan entre las cuatro

paredes del aula. Las asociaciones de maestros se movilizan cuando el ministerio quiere debilitar esa autonomía. Por el contrario, existen pocos ejemplos de una fuerte movilización para aumentarla. Hay una franja militante o rebelde, pero la mayor parte de los maestros parecen estar globalmente de acuerdo con la parte de autonomía que se les concede... no reivindican más libertad. Otros están contentos de no tener que asumir las decisiones tomadas con alto riesgo, de seguir la planificación propuesta por los manuales, uno se protege de cualquier angustia y de toda polémica, independientemente de los aprendizajes de los alumnos. (Perrenoud, 2010).

El ajuste de los flujos mediante mecanismos como la repetición de curso y la separación de determinados grupos –lo que se ha comparado a un mecanismo de «destilación fraccionada»– no tan solo contribuye a reagrupar y aislar a los alumnos con dificultades: condiciona también el trabajo de los docentes (Gather y Maulini, 2010, p. 14)

Diversos autores proponen «renunciar a los grados» como condición para un cambio de paradigma en la enseñanza, implantando el ciclo de aprendizaje como criterio organizativo central, una «estructura plurianual flexible que busca el desarrollo de competencias en los alumnos de años y progresiones diferentes» (Lafortune, 2010, p. 371). Ciertamente, los ciclos se han contemplado en nuestra legislación, pero no se han visto plasmados en la organización del trabajo docente, que derivaría en estructuras inoperantes desde el punto de vista didáctico y de la organización de la docencia. Lamentablemente, constituyen un ejemplo más de cómo la Organización Escolar ha ido incorporando nuevas formas y estructuras sin eliminar o modificar las existentes.

La aversión del docente respecto a lo organizativo

Los docentes mantienen dos posiciones extremas ante lo organizativo. Por un lado, existe la de quienes se encuentran pegados a las prescripciones institucionales, lo que puede llevarles a

difuminar los propósitos finales de su función e incluso impedirles ver que detrás de las prescripciones hay personas de carne y hueso. En el otro extremo, se encuentran aquellos docentes que muestran un desinterés permanente hacia las solicitudes más o menos explícitas que llegan de la institución. Ambas posiciones son manifestaciones de un proceso de alienación o enajenación del docente respecto a lo organizativo como ámbito de intervención, con frecuencia confinado al aula.

Este extrañamiento del docente respecto a lo organizativo tiene mucho que ver con la formación inicial del profesorado y con la perspectiva legislativo-gerencialista dominante en la organización de los centros educativos, la cual ha dejado sus secuelas en la configuración de la profesionalización docente en distintos aspectos:

- La identificación de la normatividad con lo legislado.
- La reducción de la inspección a la regulación y el control.
- La derivación de la organización a su gestión.
- La reificación de lo organizativo, de forma que cualquier cambio al respecto pasa por un cambio en la legislación.

Perrenoud (2010) denuncia esta realidad al constatar que cada maestro se inscribe en una organización del trabajo a escala del sistema y del centro que le parece un hecho consumado, algo que ‘ya está ahí’, que parece existir desde siempre: clases, disciplina, horarios, manuales, etc. Desde un escaso conocimiento de la historia de la escuela, los profesores se encierran en la organización del trabajo que conocen, que han vivido como alumnos; la que colegas, padres, alumnos, dirigentes encuentran ‘normal’. En consecuencia, lo organizativo termina siendo un terreno reservado a unos pocos, «la organización del trabajo en el plano del sistema o del centro aún aparece como un producto de la actividad de dirigentes o de especialistas» (p. 419).

La autonomía docente debe ir pareja a una corresponsabilidad individual –aula– y colectiva –centro–, pero es aquí donde surge el problema. Disponer de una mayor autonomía de

organización en su trabajo crea problemas a los docentes debido a que no saben organizar su trabajo a mayor escala o para una mayor extensión de tiempo, es decir, porque les faltan unas competencias didácticas y pedagógicas que les permitan sacar un provecho real de organizaciones más flexibles y complejas, esto es, básicamente competencias de negociación y de cooperación con sus iguales (Perrenoud, 2002). Por eso, los profesores no reivindican más poder en la organización del trabajo, porque cada uno calcula que este poder solo se puede ejercer de forma colectiva: existe un solo horario, una sola organización de alumnos, un único proyecto educativo, etc. Y muchos se desaniman al darse cuenta de que los compromisos colectivos consumen tiempo y energías, provocan conflictos entre iguales, privan de la posibilidad de quejarse de la administración, crean obligaciones morales en relación con los colegas. En consecuencia, suelen preferir una regulación burocrática de sus funciones.

El liderazgo ejercido por profesionales sobre sus colegas, o por un equipo de profesionales sobre sus miembros, puede ser más invasivo que el de una autoridad formal. Y el control es más difícil de esquivar: uno puede engañar a sus superiores si 'no son del lugar', pero cuesta engañar a los propios colegas... Mientras la reflexión sobre la organización y la división del trabajo continúen siendo intuitivas y defensivas, los actores no llegarán a identificarse con la organización en su conjunto y a ligar su propia acción a los objetivos comunes (Perrenoud, 2010, p. 421)

La tradición investigadora en el campo de la Organización

Un tercer factor que explica el escaso impacto de la Organización en el cambio educativo está relacionado con la tradición de la investigación en este campo, tradición que presenta importantes debilidades, que sintetizamos a continuación (Bolívar, 2004a; Gairín, 1996, 2000; Santos Guerra, 1989; San Fabián, 2010):

- La dependencia que guarda respecto de la investigación realizada sobre las organizaciones no escolares y la falta de un cuerpo significativo de investigación propio.
- Los teóricos de la organización no han logrado ofrecer ningún análisis sensato y amplio de las escuelas. Su labor se ha visto fundamentalmente perjudicada por apoyarse en modelos teóricos e intuiciones empíricas derivadas de, y desarrolladas casi exclusivamente en relación con, estudios de empresas industriales y comerciales o grandes burocracias (Ball, 1989, p. 21).
- Los estudiosos de las organizaciones no se han interesado mucho por las escuelas, pues son reacios a admitir las características peculiares de la escuela como organización. Por su parte, los investigadores de la educación han dado poca importancia al fenómeno organizacional. Como consecuencia, la escuela como institución ha sido considerada como una caja negra, cuyas actividades eran pasadas por alto en los análisis de los procesos escolares.
- Hay un predominio de los estudios referidos a las estructuras formales del sistema escolar. Las líneas de investigación en Organización Escolar en las universidades españolas corroboran estas valoraciones y constatan las diferencias respecto a la investigación internacional, más preocupada por cuestiones de «desarrollo organizativo», mientras que en España hay más interés por la calidad en general y por los estudios sobre legislación escolar y las reformas educativo-legislativas (Gairín, 1996).
- La escasez de investigación empírica, con abundante reflexión filosófica y elaboración teórica. Se ha escrito mucho sobre las organizaciones educativas desde las teorías de otros, se han hecho numerosas síntesis y recopilaciones, de interés para la docencia de la disciplina; pero se ha realizado relativamente poca investigación sobre organizaciones educativas. El convencimiento de que lo que ocurre en las organizaciones educativas

está al alcance directo de cualquier observador hace innecesario aplicar procesos de indagación complementarios como los derivados de la metodología de investigación.

- La insuficiente experiencia en procesos de investigación interpretativos y críticos, frente a los que dominan los diseños positivistas y los métodos cuantitativos, a pesar de que las características del paradigma «naturalista» –complejidad, diversidad, heterarquía, causalidad mutua, totalidad, indeterminación, perspectivismo, etc.– lo hacen uno de los más adecuados para el estudio de las organizaciones.
- Una dependencia excesiva de la literatura anglosajona, la cual se ha basado mayoritariamente en la Psicología e ignorado en gran parte la Ciencia Política y la Sociología, para preocuparse más por el estudio de las características del liderazgo, la eficacia organizacional y la conducta de los grupos en las organizaciones.
- Limitaciones que se derivan de la transferencia de los resultados procedentes de la investigación realizada en otros sistemas educativos. La política general de un país y, en particular, su política educativa tiene un impacto visible en la administración educativa y en la propia organización de los centros. Debido a que la práctica de la administración escolar varía entre unos países y otros, los problemas que guían la teoría suelen ser también diferentes. Así, mientras que en el Reino Unido esa cultura puede girar en torno al papel del director, la autoridad local, la cultura, la colegialidad, los estudios etnográficos o los sistemas de autorrevisión; en España lo hace en torno al papel del inspector, la autoridad autonómica, la estructura, las encuestas o la evaluación externa.
- La «indiferencia a las diferencias» (Bourdieu, 1966) parece un rasgo propio de la organización. Aunque en el plano de la literatura, en los últimos años el centro escolar como organización ha pasado a ser considerado un espacio privilegiado de coordinación y unidad del cambio educativo, sin embargo, las estructuras organizativas se han mantenido uniformes e impermeables a los cambios.

- La dependencia, no solo financiera sino fenomenológica, de los investigadores respecto a las organizaciones que estudian. Habitualmente los investigadores –así como los «organizadores»– han sido socializados –«organizados»– por las organizaciones que tratan de explicar o gestionar. «El estudio de la educación dentro de la propia cultura plantea importantes problemas al investigador en términos de sus relaciones con los miembros de la sociedad que estudia y en relación con su habilidad para comprender esta sociedad... conocer mucho sobre un escenario afecta seriamente la habilidad del investigador para aprender más» (Everhart, 1977, p. 2). La construcción de la ciencia de la organización no puede desligarse de la relación de los teóricos –y prácticos– de la organización con las instituciones que toman como objeto de estudio y de gestión, de las cuales, en numerosos casos, son o han sido miembros.

- Otro factor que condiciona la investigación en Organización Escolar son las exigencias y características del trabajo de campo en este ámbito. Las propias dinámicas escolares, el carácter parcial, fragmentado y episódico con que se suele presentar la vida escolar hace especialmente difícil el análisis de las escuelas como organizaciones. En general, no es fácil investigar en una organización sin interferir en su marcha normal. Además, suele precisar el consentimiento y, a veces, el apoyo financiero de los que controlan la organización, quienes vigilarán que los proyectos de investigación sean convenientes y útiles desde su punto de vista. La propia organización de los centros escolares no contempla la investigación como una de sus funciones, pues se considera más una actividad que un campo de estudio.

- El fracaso en adoptar una perspectiva realmente organizacional de la escuela y el excesivo peso del aula como unidad de enseñanza. «Hasta ahora se ha dedicado casi toda la atención al nicho ecológico del aula», dice Santos Guerra (1989, p. 6), que señala la necesidad de superar el ámbito del aula e investigar el marco organizacional, el centro como escenario natural. La tarea de la investigación en Organización Escolar consiste precisamente en traducir las inquietudes y problemas educativos en términos

organizacionales y, a la inversa, las realidades organizacionales en funciones y planteamientos educativos, de forma que podemos decir que su valor reside en su habilidad para pasar de un nivel a otro.

La investigación educativa ha marginado el contexto organizacional de la enseñanza y ha reforzado las perspectivas funcionalistas: una ingenua –funcionalismo pedagógico–, que piensa que las instituciones educativas están organizadas de la mejor manera posible para cumplir sus objetivos, y otra determinista –funcionalismo socio-lógico–, según la cual los esfuerzos en el cambio organizativo se muestran de manera poco relevante en los resultados.

Tras hacer una revisión de las diferentes corrientes en el campo, López Yáñez (2006, p. 23) afirma que:

«El conocimiento útil para comprender las organizaciones –también las educativas– y para intervenir en ellas está actualmente disperso entre movimientos articulados en torno a principios cuasi ideológicos y teorías de medio rango sobre el liderazgo, la cultura institucional, los recursos humanos, la planificación, la gestión del conflicto, el cambio, etc. Entre todos producen una imagen fragmentada de las organizaciones, como si fueran un compendio de procesos independientes unos de otros.

La irrupción de diferentes metáforas y las nuevas perspectivas llegadas al campo de estudio de las organizaciones no han ocasionado un cambio de paradigma, sino una multiplicación de los paradigmas bajo lo que Donmoyer (1999) ha llamado «la política de la gran carpa»

Sin embargo, la situación está cambiando en los últimos años, con la aparición de importantes trabajos empíricos –con frecuencia vinculados a tesis doctorales–, investigaciones basadas en metodologías cualitativas y de estudio de casos y, en general, con la incorporación de temáticas más en línea con el contexto internacional, como son las dinámicas de mejora, el trabajo en

equipos, las organizaciones que aprenden, el liderazgo, la autonomía, la cultura, el desarrollo profesional, el trabajo colaborativo⁶, etc. Si bien sus efectos sobre la realidad organizacional tardarán en hacerse visibles, se constata una evolución hacia una visión de la realidad más dinámica y compleja, que considera las dimensiones ideográficas, así como las ideológicas, políticas y éticas, ampliada a las instituciones no escolares y no formalizadas, que ve la escuela como una institución abierta a su contexto comunitario y que se apoya en métodos etnográficos (Santos Guerra, 2005).

Necesitamos una investigación que haga al profesorado más consciente (Sarasola, 2006) de lo que ocurre no solo en su aula sino también en la organización de la que forma parte. Aunque habrá diferentes vías para lograrlo, sin duda guardarán relación con el «profesor investigador» de Stenhouse o el «profesional ampliado» de Hoyle, agentes comprometidos con su contexto organizativo y social. La investigación mejorará las organizaciones educativas cuando las organizaciones asuman la investigación como una función propia.

«Me inclino a creer que la cualidad clave que se necesita en una escuela, si ha de producirse un desarrollo, es la capacidad de reflexión. Es decir, una capacidad para revisar con sentido crítico y de un modo reflexivo los propios procesos y las propias prácticas... Sería posible lograr una base paralela para reflexionar, mediante una investigación y un desarrollo basados en el propio programa de la escuela referido al servicio de perfeccionamiento interno» (Stenhouse, 1984, p. 234).

Referencias

- Acosta, C. C. (abril de 2018). *Nexos. Distancias por tiempos, Blog de educación*. Obtenido de La reforma educativa e impacto social: <https://educacion.nexos.com.mx/la-reforma-educativa-e-impacto-social/>
- Álvarez, R. A. (s.f.). *Universidad de Santa Paula Costa Rica*. Obtenido de Consideraciones sobre estrategias didácticas : <http://www.psicologiadeldeporte.space/p+Aguilar-A%CC%81lvarez-Consideraciones-sobre-estrategias-dida%CC%81cticas.pdf>
- Ángel, G. M. (s.f.). *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. Obtenido de La transposición didáctica: Historia de un concepto: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845006.pdf>
- Barajas, G. A. (noviembre de 2013). *Dialnet*. Obtenido de El acto pedagógico y el modelo pedagógico institucional: <https://dialnet.unirioja.es>
- Barajas, Y. E. (2010). *SES.UNAM*. Obtenido de Evaluación del aprendizaje: una guía práctica para profesores: https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Benítez, G. M. (2007). *NTICs: comunicación y aprendizaje*. Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/4NTICcomunicacionyaprendizaje.pdf?sequence=10&isAllowed=y>
- Bustos, M. I. (s.f.). *Dialnet*. Obtenido de El tiempo y el espacio como recursos educativos: <https://dialnet.unirioja.es>
- Cabrera, T. S. (2004). *Revista Pedagogía Universitaria*. Obtenido de http://chamilo.cut.edu.mx/8080/chamilo/courses/DISENOCURRICULARMAESTRIA15DEJUNIO/document/5.-_Modelos_de_planeacion_curricular/Modelos_curriculares.PDF
- Chablé, G. V., & Delgado, L. T. (2010). *Modelos para el diseño curricular*. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Williams-Ortiz/publication/336084659_MODELOS_CURRICULARES_TEORIAS_Y_PROPUES_TAS/links/5d8d7e9892851c33e94070f2/MODELOS-CURRICULARES-TEORIAS-Y-PROPUESTAS.pdf
- Elguedo, Y. C. (s.f.). *uninorte*. Obtenido de Currículo y sus implicaciones: https://www.uninorte.edu.co/documents/7432218/13697501/03+GARCIA_curriculo_y_sus_implicaciones.pdf/f5c32244-c57f-4708-afb8-44b44656f5b9
- Flores, H. R. (s.f.). *Los principios didácticos en la enseñanza*. Obtenido de https://ibp6.webnode.es/_files/200000097-659e56697d/LOS%20PRINCIPIOS%20DIDACTICOS%20EN%20LA%20ENSEÑANZA-HERMINIA%20RUVLCABA.pdf

- Francisco, T. G. (2010). *El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica*. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art10.pdf>
- Gascón, A. d., Nuñez, B., Ambit, S. R., Paredes, J., & Herrera, P. R. (Marzo de 2014). *Universidad Autónoma de Madrid*. Obtenido de La evaluación didáctica: <https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/pedagogia0314-1.pdf>
- hombre, F. i. (2011). *La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos*. Obtenido de https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA_EVALUACION_EDUCATIVA.pdf
- Ingver, C. (2009). *Universidad Católica de Uruguay*. Obtenido de Currículo disciplinar e interdisciplinar: Una balanza difícil de equilibrar: <https://revistas.ucu.edu.uy>
- Isabel, M. V. (2004). *Redalyc*. Obtenido de La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos : <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- La didáctica y su relación con los procesos de formación docente , un vinculo inherente que reclama definición*. (s.f.). Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8895/1/ABTDidactica.pdf>
- Lomelín, A. G. (s.f.). *UAEM*. Obtenido de El diseño curricular, la práctica curricular y la evaluación curricular: http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20ISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf
- Maroto, J. L. (s.f.). *Revista educación* . Obtenido de El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_02.pdf
- Pedagogía la red de profesionales de la educación*. (s.f.). Obtenido de Historia de la pedagogía: <https://pedagogia.mx/historia/>
- Pérez Arenas, D. (2001). *Redalyc*. Obtenido de Docencia y curriculum: una lectura teórico-epistemológica: <https://www.redalyc.org/pdf/311/31103506.pdf>
- Pública, S. d. (s.f.). *Planeación de la enseñanza*. Obtenido de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/1._planeacion_de_la_ensenanza_sep_0.pdf
- Roman, E. A. (12 de julio de 2018). *¿Pedagogía o ciencias de la educación? una lucha epistemológica* . Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es>
- Tercero, J. B. (31 de marzo de 2011). *Las corrientes pedagógicas contemporáneas*. Obtenido de https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2010_n26/a07.pdf

Vega Fuente, A., Torres Martín, C., López Nuñez, J. A., Ortega Gaité, S., & Sols Lucía, I. (2011). *Redalyc*. Obtenido de Diseño y desarrollo del curriculum: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886018.pdf>