



**Mi Universidad**

**ANTOLOGÍA**

**Didáctica I**

**Dr. José Enemías de León Morales**

*Nombre de la materia: Didáctica I*

*Nombre de la Licenciatura: Ciencias de la educación*

*Cuatrimestre: Primero*

*Periodo: 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 – Tzimol 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.

---

## Didáctica I

---

**Objetivo:** Que los alumnos identifiquen, atiendan y examinen con profundidad cognitiva el aprendizaje, sus procesos, estrategias y teorías que sustentan, explican y contextualizan, en el amplio y diverso procesamiento de la información.

# ÍNDICE

## Unidad I

### Didáctica

1.1 Generalidades.....	10
1.1.1 Nociones básicas de la didáctica: Métodos, técnicas, motivación, aprendizaje, actividades, etc.....	14
1.1.2 Las implicaciones didácticas y sus relaciones con el ejercicio docente.....	21

## Unidad II

### Fundamentación y propuesta crítica

2.1 Fundamentos de la didáctica tradicional, tecnología y crítica.....	34
2.2 Enfoques recientes en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.....	45
2.3 Aplicaciones de la didáctica crítica a nivel áulico e institucional.....	60

---

### Unidad III

#### Propuesta de instrumentación didáctica

3.1 Instrumentación didáctica.....	64
3.2 Conducción de grupos.....	80

### Unidad IV

#### Técnicas y evaluación

4.1 Técnica de enseñanza participativa y reflexiva.....	85
4.2 Evaluación del aprendizaje.....	103

#### Criterios de evaluación:

Trabajos escritos (Ensayo, Mapas conceptuales y Cuadro sinóptico). En plataforma	20%
Trabajos escritos (Ensayo, Mapas conceptuales y Cuadro sinóptico).	10%
Actividades áulicas	20%
Examen (Prueba escrita)	50%
Total	100%
Escala de calificación	7-10
Mínima aprobatoria:	7

---

## Unidad I

---

### Didáctica

#### I.1 Generalidades

I.1.1 Nociones básicas de la didáctica: Métodos, técnicas, motivación, aprendizaje, actividades, etc.

I.1.2 Las implicaciones didácticas y sus relaciones con el ejercicio docente.

# Didáctica

## 1.1 Generalidades.

El estudio de la didáctica es necesario para que la enseñanza sea más eficiente, más ajustada a la naturaleza y a las posibilidades del educando y de la sociedad. Puede decirse, además, que es el conjunto de técnicas destinado a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas, para que el aprendizaje de las mismas se lleve a cabo con mayor eficiencia.

La didáctica se interesa no tanto *por lo que va a ser enseñado*, sino *cómo va a ser enseñado*.

Las preocupaciones de los educadores acerca de los estudios referidos a la didáctica son recientes. Se está produciendo, igualmente, una toma de conciencia en lo que concierne a la necesidad de la didáctica en la formación del educando. Adviértese, asimismo, un acentuado interés respecto de la formación didáctica del profesor de cualquier nivel de enseñanza.

Hasta no hace mucho tiempo era creencia generalizada que, para ser buen profesor, bastaba *conocer bien* la disciplina para enseñarla bien. Pero es preciso más; sobre todo una conveniente formación didáctica. No es únicamente la materia lo valioso; es preciso considerar también al alumno y su medio físico, afectivo, cultural y social. Claro está que, para *enseñar bien*, corresponde tener en cuenta las técnicas de enseñanza adecuadas al nivel evolutivo, intereses, posibilidades y peculiaridades del alumno.

A pesar de ser la didáctica una sola, indica procedimientos que resultan más eficientes según se trate de la escuela primaria, la secundaria o la superior.

La didáctica de la escuela primaria fue la que se desarrolló en primer término, debido a que los estudios objetivos y científicos de la psicología del niño son anteriores a los del adolescente y del adulto. En este nivel, alcanzó prioridad también en el plano específicamente didáctico, pues las escuelas destinadas a la formación de maestros primarios son anteriores a las de formación del profesor de enseñanza media.

El reconocimiento de que el niño tiene exigencias propias en el campo del aprendizaje influyó bastante en los procedimientos adoptados por el maestro primario en lo que atañe a la orientación de la enseñanza y en el sentido de adaptación a las realidades biopsicosociales del escolar.

Todavía el adolescente y el adulto son tratados como “máquinas lógicas”, razón por la cual en la escuela secundaria y en la superior sigue predominando el más inconsecuente “intelectualismo” basado en una pura memorización de temas. No obstante, se advierte ya un cambio de actitud didáctico-pedagógica

con relación a estos dos niveles de enseñanza, con reales beneficios para ambos.

En mérito a los factores señalados, las didácticas de la escuela media y superior permanecieron a la zaga de los avances de la correspondiente a la escuela primaria.

Está fuera de duda la necesidad de preparación didáctica del profesorado de nivel primario, medio y superior, de manera que se lleguen a superar los desencuentros entre escuela y alumno, que, lamentablemente, se han generalizado en nuestros días.

La didáctica contribuye a hacer más consciente y eficiente la acción del profesor, y, al mismo tiempo, hace más interesantes y provechosos los estudios del alumno.

## Concepto de didáctica

*Didáctica* viene del griego *didaktiké*, que quiere decir *arte de enseñar*. La palabra *didáctica* fue empleada por primera vez, con el sentido de enseñar, en 1629, por Ratke, en su libro *Aphorisma Didactici Precipui*, o sea, *Principales Aforismos Didácticos*. El término, sin embargo, fue consagrado por Juan Amós Comenio, en su obra *Didáctica Magna*, publicada en 1657.

Así, pues, *didáctica* significó, primeramente, *arte de enseñar*. Y como *arte*, la didáctica dependía mucho de la *habilidad para enseñar*, de la *intuición* del maestro, ya que había muy poco que aprender para enseñar...

Más tarde, la didáctica pasó a ser conceptuada como *ciencia y arte de enseñar*, prestándose, por consiguiente, a investigaciones referentes a *cómo enseñar mejor*.

La didáctica puede entenderse en dos sentidos: amplio y pedagógico.

En el sentido *amplio*, la didáctica sólo se preocupa por los procedimientos que llevan al educando a cambiar de conducta o a aprender algo, sin connotaciones socio-morales. En esta acepción, la didáctica no se preocupa por los valores, sino solamente por la forma de hacer que el educando aprenda algo. Lo mismo para producir hábiles delincuentes que para formar auténticos ciudadanos.

Sin embargo, en el sentido pedagógico, la didáctica aparece comprometida con el sentido socio-moral del aprendizaje del educando, que es el de tender a formar ciudadanos conscientes, eficientes y responsables.

Se puede, más explícitamente, vincular el concepto de didáctica al de educación y se tendrá entonces el siguiente concepto: "La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable".

La acción didáctica puede enfocarse, desde el punto de vista del maestro o del alumno, en la siguiente forma:

Punto de vista del maestro	Punto de vista del alumno	
1. ¿Quién enseña?	¿Quién dirige el aprendizaje?	Maestro.
2. ¿A quién enseña?	¿Quién aprende?	Alumno.
3. ¿Cómo enseñar?	¿Cómo orientar el aprendizaje?	Metodología.
4. ¿Cuándo enseñar?	¿Cuándo orientar el aprendizaje?	Fase evolutiva del alumno.
5. ¿Qué enseñar?	¿Qué aprender?	Contenido, disciplina o área de conocimientos.
6. ¿Para qué enseñar?	¿Para qué aprender?	Objetivos.
7. ¿Dónde enseñar?	¿Dónde aprender?	En la escuela o en cualquier otro local que se revele más adecuado y eficaz para la enseñanza o el aprendizaje.

Es preciso destacar, sin embargo, que la didáctica se interesa, en forma preponderante, por *cómo enseñar* o *cómo orientar el aprendizaje*, aun cuando los demás elementos son factores importantes para que la enseñanza o el aprendizaje se realicen con mayor eficacia, claro está, en el sentido de los fines de la educación.

Sería interesante hacer una distinción entre *enseñanza* y *aprendizaje*, desde el punto de vista didáctico, porque el binomio *enseñanza-aprendizaje* es una constante de la acción didáctica.

1. La *enseñanza*. Enseñanza viene de *enseñar* (lat. *insegnare*), que quiere decir dar lecciones sobre lo que los demás ignoran o saben mal. Sin embargo, en didáctica, la enseñanza es la acción de proveer circunstancias para que el alumno aprenda; la acción del maestro puede ser directa (como en el caso de la lección) o indirecta (cuando se orienta al alumno para que investigue). Así, la enseñanza presupone una acción directiva general del maestro sobre el aprendizaje del alumno, sea por los recursos didácticos que fuere. En resumen, es enseñanza cualquier forma de orientar el aprendizaje de otro, desde la acción directa del maestro hasta la ejecución de tareas de total responsabilidad del alumno, siempre que hayan sido previstas por el docente.
2. El *aprendizaje*. Aprendizaje deriva de *aprender* (lat. *apprehendere*): tomar conocimiento de, retener. El aprendizaje es la acción de aprender algo, de "tomar posesión" de algo aún no incorporado al comportamiento del individuo. Puede considerarse en dos sentidos. Primero, como acción destinada a modificar el comportamiento; segundo, como resultado de esa misma acción. El aprendizaje es el acto por el cual el alumno modifica su comportamiento, como consecuencia de un estímulo o de una situación en la que está implicado. Así, el

aprendizaje resulta del hecho de que el alumno se empeñe en una situación o tarea, espontánea o prevista. La situación puede preverse y enfrentarse mediante procedimientos sugeridos por el alumno mismo (autoenseñanza) o sugeridos por el maestro (enseñanza). Todo aprendizaje puede ser predominantemente intelectual, emotivo o motor. En cuanto a la manera de aprender, se observa que no hay una única forma, y que ésta puede variar según los objetivos deseados y lo que hay que aprender. De ahí que la enseñanza no pueda encerrarse en una sola teoría del aprendizaje y que las aproveche todas, según la fase evolutiva del educando, el fenómeno a aprender y los objetivos deseados.

El aprendizaje puede realizarse desde el punto de vista de la enseñanza (el docente dirige el aprendizaje), de tres maneras diferentes:

- a) el alumno estudia solo, en función de sus reales posibilidades personales: *enseñanza individualizada*;
- b) el alumno estudia junto con otros compañeros, en una tarea de cooperación: *estudio en grupo*;
- c) el alumno estudia junto con otros compañeros y además por sí mismo, realizando las mismas tareas indicadas para toda la clase y avanzando junto con los compañeros: *enseñanza colectiva*.

## Objetivos de la didáctica.

Los objetivos de la didáctica, en términos educacionales, convergen para posibilitar una realización más eficiente del concepto de educación y de sus objetivos generales o particulares, mediatos o inmediatos, los que pueden expresarse en la siguiente forma:

1. Llevar a cabo los propósitos de lo que se conceptúe como educación.
2. Hacer la enseñanza y, por consiguiente, el aprendizaje, más eficaces.
3. Aplicar los nuevos conocimientos provenientes de la biología, la psicología, la sociología y la filosofía que puedan hacer la enseñanza más consecuente y coherente.
4. Orientar la enseñanza de acuerdo con la edad evolutiva del alumno, de modo de ayudarlo a desarrollarse y a realizarse plenamente, en función de sus esfuerzos de aprendizaje.
5. Adecuar la enseñanza a las posibilidades y a las necesidades del alumno.
6. Inspirar las actividades escolares en la realidad y ayudar al alumno a percibir el fenómeno del aprendizaje como un todo, y no como algo artificialmente dividido en fragmentos.
7. Orientar el planeamiento de las actividades de aprendizaje de manera que haya progreso, continuidad y unidad, para que los objetivos de la educación sean suficientemente logrados.
8. Guiar la organización de las tareas escolares para evitar pérdidas de tiempo y esfuerzos inútiles.
9. Hacer que la enseñanza se adecue a la realidad y a las necesidades del alumno y de la sociedad.
10. Llevar a cabo un apropiado acompañamiento y un control consciente del aprendizaje, con el fin de que pueda haber oportunas rectificaciones o recuperaciones del aprendizaje.

## Bases de la didáctica

Para hacerse más consecuente, la didáctica tiene que recurrir a conocimientos de diversas ciencias, principalmente de la biología, la psicología, la sociología y la metodología científica, coordinados por la visión filosófica que se tenga de la educación.

Esa visión filosófica de la educación hará el papel de integradora de todos los elementos, para coordinarlos con el objetivo principal, que es la realización de los propósitos de la educación en el comportamiento del alumno y en la sociedad.

Hacer al hombre libre y responsable; hacer que la sociedad sea abierta, cooperadora y solidaria.

La biología instruirá sobre la fatiga y las fases evolutivas del alumno, con sus diversos intereses y necesidades.

La psicología enseñará lo referente a los procesos que más favorecen el desarrollo de la personalidad y que contribuyen con mayor eficacia a la realización del aprendizaje.

La sociología instruirá sobre las formas de trabajo escolar que desarrollan la cooperatividad, el respeto mutuo, el liderazgo y el clima comunitario.

Corresponde aquí hacer un llamado de alerta contra el peligro de los exclusivismos, tanto en lo que respecta a la orientación psicológica que se adoptará, como en cuanto a los métodos y técnicas de enseñanza.

La didáctica tiene que hacer un esfuerzo muy grande para mostrar claramente *en qué, cómo y cuándo* es útil aplicar la orientación de una escuela o una concepción psicológica, relacionada con la reflexología, el conductismo, la teoría gestáltica, el psicoanálisis, el existencialismo, el funcionalismo o el geneticismo.

Cada escuela o cada concepción psicológica da una visión parcial del comportamiento humano y sería deformar la realidad psicológica o proponerse no alcanzar los objetivos de la educación si, en la orientación del aprendizaje o en la estructuración de los métodos y técnicas de enseñanza, se adoptase una única posición psicológica.

El estudio y la perspicacia son necesarios para aplicar una u otra concepción en la realización de la enseñanza, según el tipo de aprendizaje a que se tiende y los objetivos deseados.

Cabe decir aquí que el *eclecticismo* psicológico es el que más interesa a la didáctica, no para evitar una *definición psicológica*, sino porque ninguna de ellas abarca o explica, en forma convincente y en su totalidad, el comportamiento y el aprendizaje humanos.

### 1.1.1 Nociones básicas de la didáctica (El alumno, los objetivos, el profesor, la materia, métodos y técnicas de enseñanza y medio geográfico, económico, cultural y social)

La didáctica tiene que considerar seis *elementos fundamentales* que son, con referencia a su campo de actividades: el alumno, los objetivos, el profesor, la

materia, las técnicas de enseñanza y el medio geográfico, económico, cultural y social.

EL ALUMNO. El alumno es quien aprende; aquél por quien y para quien existe la escuela. Siendo así, está claro que es la escuela la que debe adaptarse a él, y no él a la escuela. Esto debe interpretarse de un modo general. En la realidad debe existir una adaptación recíproca, que se oriente hacia la integración, esto es, hacia la identificación entre el alumno y la escuela. Para ello, es imprescindible que la escuela esté en condiciones de recibir al alumno tal como él es, según su edad evolutiva y sus características personales. Esto debe ser así a los efectos de conducirlo, sin choques excesivos ni frustraciones profundas e innecesarias, a modificar su comportamiento en términos de aceptación social y desarrollo de la personalidad. Esto se cumple si la escuela, desde el comienzo, se adapta al alumno, y si, sobre la base de su acción educativa, éste se va adaptando poco a poco a ella.

LOS OBJETIVOS. Toda acción didáctica supone objetivos. La escuela no tendría razón de ser si no tuviese en cuenta la conducción del alumno hacia determinadas metas, tales como: modificación del comportamiento, adquisición de conocimientos, desenvolvimiento de la personalidad, orientación profesional, etc. En consecuencia, la escuela existe para llevar al alumno hacia el logro de determinados objetivos, que son los de la educación en general, y los del grado y tipo de escuela en particular.

EL PROFESOR. El profesor es el orientador de la enseñanza. Debe ser fuente de estímulos que lleva al alumno a reaccionar para que se cumpla el proceso del aprendizaje. El deber del profesor es tratar de entender a sus alumnos. Lo contrario es mucho más difícil y hasta imposible. El profesor debe distribuir sus estímulos entre los alumnos en forma adecuada, de modo que los lleve a trabajar de acuerdo con sus peculiaridades y posibilidades. No debe olvidarse que, a medida que la vida social se torna más compleja, el profesor se hace más indispensable, en su calidad de orientador y guía, para la formación de la personalidad del educando.

LA MATERIA. La materia es el contenido de la enseñanza. A través de ella serán alcanzados los objetivos de la escuela. Para entrar en el plan de estudios, la materia debe someterse a dos selecciones:

1ª La primera selección es para el plan de estudios. Se trata de saber cuáles son las materias más apropiadas para que se concreten los objetivos de la escuela primaria, secundaria o superior. En este aspecto es importante el papel que desempeñan la psicología y la sociología, en lo que atañe a la atención de los intereses del educando y sus necesidades sociales.

2ª La segunda selección es necesaria para organizar los programas de las diversas materias. Dentro de cada asignatura, es preciso saber cuáles son los temas o actividades que deben seleccionarse en mérito a su valor funcional, informativo o formativo. La materia destinada a constituir un programa debe sufrir otra selección por parte del profesor; ésta se lleva a cabo durante la elaboración del plan de curso, teniendo en cuenta las realidades educacionales y mesológicas de cada escuela junto con las posibilidades que ofrece cada clase.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA. Tanto los métodos como las técnicas son fundamentales en la enseñanza y deben estar, lo más próximo que sea posible, a la manera de aprender de los alumnos. Métodos y técnicas deben propiciar la actividad de los educandos, pues ya ha mostrado la psicología del aprendizaje la superioridad de los procedimientos activos sobre los pasivos. La enseñanza de cada materia requiere, claro está, técnicas específicas; pero todas deben ser orientadas en el sentido de llevar al

educando a *participar* en los trabajos de la clase, sustrayéndolo a la clásica posición del mero *oír, escribir y repetir*. Por el contrario, sean cuales fueren los métodos o técnicas aplicados, el profesor debe lograr que el educando *viva* lo que está siendo objeto de enseñanza.

∫ MEDIO GEOGRÁFICO, ECONÓMICO, CULTURAL Y SOCIAL. Es indispensable, para que la acción didáctica se lleve a cabo en forma ajustada y eficiente, tomar en consideración el medio donde funciona la escuela, pues solamente así podrá ella orientarse hacia las verdaderas exigencias económicas, culturales y sociales. La escuela cumplirá cabalmente su función social solamente si considera como corresponde el *medio* al cual tiene que servir, de manera que habilite al educando para tomar conciencia de la realidad ambiental que lo rodea y en la que debe participar.

## ■ Conceptualización y aproximaciones al estudio de la motivación

El término motivación se deriva del verbo latino *movere*, que significa “moverse”, “poner en movimiento” o “estar listo para la acción”. Para Moore (2001: 222) la motivación implica “impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos”. Según Woolfolk (1996: 330), “la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta”. De acuerdo con Brophy (1998: 3), *motivación* es un constructo teórico que se emplea hoy en día para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas. Así, un motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción.

Huertas (2006) destaca que la motivación es un proceso psicológico (implica componentes cognitivos y afectivo-emocionales) que determina la planificación y actuación del sujeto, al mismo tiempo que tiene algún grado de voluntariedad y se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado. La motivación como proceso netamente humano está regulada por tres dimensiones o coordenadas:

- ▶ *Aproximación-avoidación*: existen deseos y gustos apetecibles, pero también cuestiones que se desea evitar. En el terreno educativo, el miedo al fracaso y la búsqueda del éxito consisten en los dos polos de un continuo de motivación hacia el logro.
- ▶ *Intrínseca (autorregulada)-extrínseca (regulada externamente)*: permite entender que una acción puede surgir tanto de intereses y necesidades personales, como de las demandas de la situación en que nos encontramos o por factores impuestos por otros.
- ▶ *Profundo (implícito)-superficial (autoatribuido)*: en el caso de los esquemas motivacionales profundos o implícitos, se trata de aquellos que predisponen hacia metas e interpretaciones generales y básicas; son el resultado de la internalización de las funciones y valores dominantes que rodean a la persona. Por su parte, el nivel más superficial de este continuo hace referencia a esquemas de acciones relativas a metas más concretas, determinadas por situaciones estándar (por ejemplo, estudiar para un examen concreto o realizar un determinado trabajo escolar). En este último caso, se requiere un uso más consciente de motivos, expectativas y atribuciones.

Aunado a lo anterior, se puede reconocer una serie de rasgos distintivos en los fenómenos motivacionales: su carácter activo y voluntario; su persistencia en el tiempo y su adaptación a las circunstancias; la búsqueda de un estado de mayor adaptación y equilibrio; la participación destacada de componentes afectivo-emocionales. Finalmente, como ya se ha insistido antes, se

dice que una acción está motivada en la medida en que se dirige a una meta o propósito (por ejemplo, saber más acerca de algo, aprobar un curso, recibir aprobación de los pares, evitar el retiro de privilegios de parte de padres o profesores, etcétera).

La explicación sobre qué es lo que da energía y dirección al comportamiento resulta compleja y ha sido estudiada desde diferentes teorías psicológicas que analizan los aspectos motivacionales del comportamiento humano. Entre las que más han repercutido en el campo educativo se encuentran el conductismo, el humanismo, el cognoscitivismo y el enfoque sociocultural (vea la figura 3.1).

El enfoque *conductista* explica la motivación en términos de conducta aprendida, impulso y refuerzo. Así, el papel central en el establecimiento de la motivación por aprender, lo tienen los estímulos externos y el reforzamiento, por lo que se afirma que a los individuos puede motivárseles básicamente mediante castigos y recompensas o incentivos (por ejemplo, los sistemas motivacionales de incentivos de puntos o fichas inspirados en las ideas de B. F. Skinner que han tenido amplia difusión en los contextos escolares y organizacionales). No se habla de motivo porque a este constructo subyace la idea de un estado subjetivo, sino que se habla de impulso (*drive*), debido a que se afirma que la deprivación genera en el sujeto cierta actividad y tendencia al cambio conductual. Sin embargo, conceptos como impulso, incentivo y hábito no alcanzan a explicar la variabilidad y complejidad de la acción humana. El ser humano interpreta, asigna distintos significados a una acción particular, contempla una serie de procesos conscientes (expectativas, toma de decisiones) que delimitan la dirección de sus acciones. Huertas (2006) plantea un ejemplo que aclara las limitaciones de esta teoría motivacional: supongamos que un examen escolar tiene el mismo valor de incentivo externo y de impulso (necesidad de aprobar el examen) pero no todos los alumnos demuestran los mismos tipos de actividad e incluso no comparten las mismas metas. Es decir, desde esta mirada no se pueden explicar las creencias y valores que añaden estimación a determinadas acciones y metas, como tampoco se puede entender la interpretación que dan los sujetos a las demandas de la situación que enfrentan.

Para la visión *humanista* el énfasis está puesto en la persona total, en sus necesidades de libertad, autoestima, sentido de competencia, capacidad de elección y autodeterminación, por lo que sus motivos centrales se orientan por la búsqueda de la autorrealización personal (por ejemplo, la jerarquía de necesidades humanas de A. Maslow, la teoría de la motivación de logro de Atkinson, la concepción de aprendizaje significativo de C. Rogers). A este enfoque subyace la idea de que en las personas existe un impulso hacia el desarrollo, existiendo una jerarquía de necesidades que va de las básicas o de déficit (fisiológicas y de seguridad) hasta las superiores o de desarrollo personal (estima, relaciones afectivas, logro, estéticas, de conocimiento, autorrealización). Se habla de la existencia de dos necesidades que se traducen en lo que motiva a las personas: la necesidad de ser positivamente estimado por los demás y la de formarse un juicio positivo de sí mismo. A manera de ilustración, en la visión rogeriana de aprendizaje significativo, destaca la idea de que el profesor es un facilitador del aprendizaje, es quien debe crear un clima de aceptación en el grupo y asumir una perspectiva no-directiva en el marco de un enfoque centrado en el alumno como persona. El respeto a la individualidad, la comprensión y aceptación de la persona, resultan en este caso más importantes que cualquier técnica didáctica.

Los enfoques *cognitivos* de la motivación explican esta en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las personas están guiadas fuertemente por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas (como ejemplos del enfoque, destacan la teoría de la atribución de Weiner, la explicación sobre la desesperanza aprendida que aporta Seligman, los estudios acerca de las llamadas profecías de autocumplimiento de Rosenthal y Jacobson, o el modelo TARGETT (del inglés: blanco, objetivo) de Ames para fomentar la motivación mediante el aprendizaje autorregulado). Estas teorías han aportado una distinción importante entre los factores motivacionales relacionados con la persona y los relativos al entorno o contexto, destacando el papel de las representaciones, la posibilidad de establecer metas y planes, así como la importancia del autoconcepto y del lugar de control (interno o externo) de los procesos motivacionales. También hay desarrollos recientes desde la mirada cognitiva respecto a la

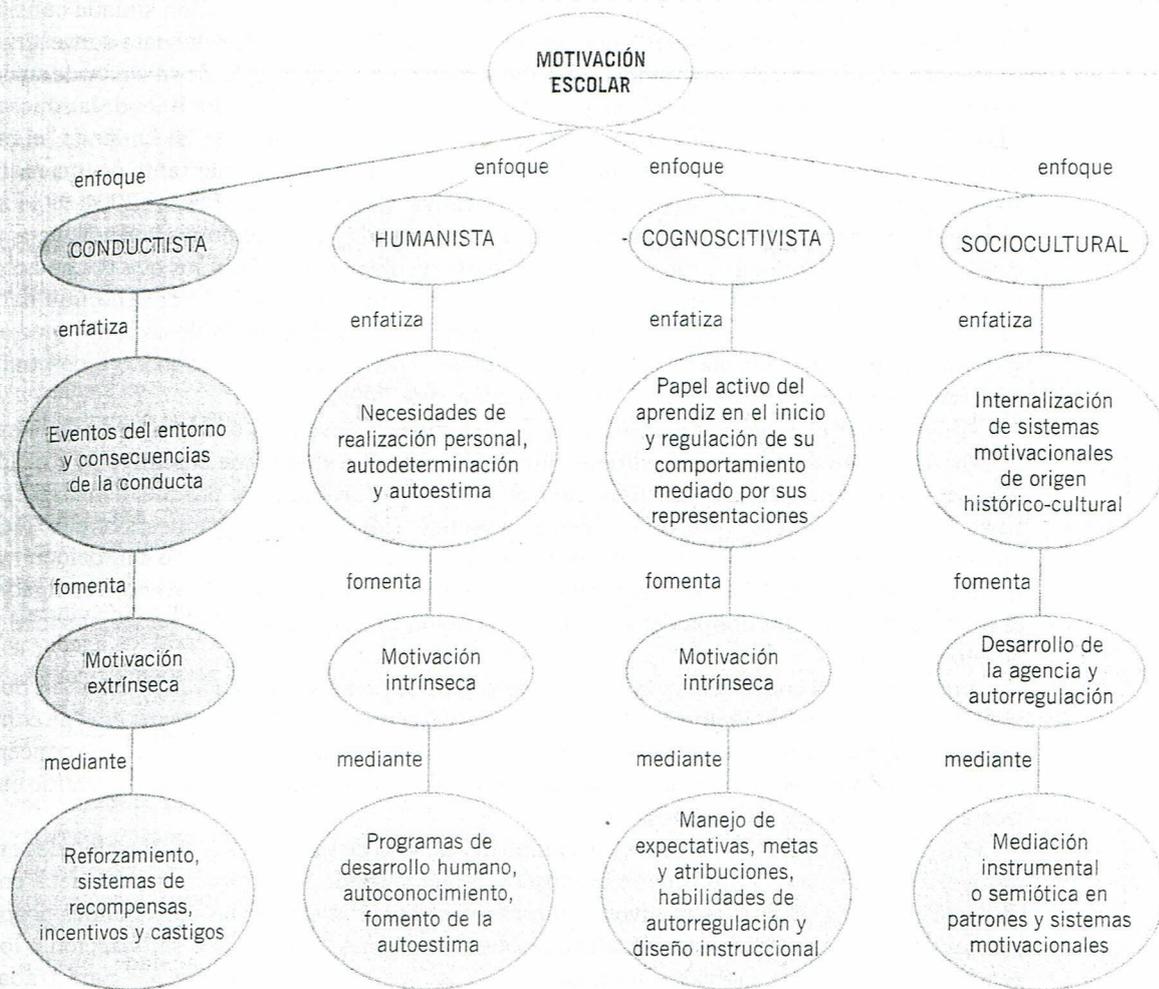


Figura 3.1 Algunos enfoques teóricos que explican la motivación escolar.

interrelación entre las estrategias y enfoques de aprendizaje asumidos por los alumnos con los aspectos motivacional-afectivos y volitivos (vea más adelante Valle y cols., 2003).

La perspectiva *sociocultural* inspirada en los trabajos de L. Vigotsky, parte de postular el origen social de los procesos motivacionales, puesto que todo tipo de motivaciones se apoyan en la cultura a la hora de ser desarrolladas por los seres humanos (Montero y Huertas, 2006). Es decir, tanto las motivaciones más primarias (búsqueda de alimento, apareamiento) como las más sociales (poder, afiliación, logro) son claramente diferentes a las de otras especies, debido a que se aprenden y modelan en torno a una serie de procesos e instituciones sociales que son propias de un determinado contexto histórico-cultural. En la tónica del proceso de doble formación de los procesos psicológicos que se ha explicado en el segundo capítulo de este libro, se afirma que ocurre un proceso de internalización de la motivación, en la que el individuo hace suyas unas necesidades previamente asumidas por su comunidad de referencia. El momento clave ocurre cuando se transita de la regulación externa mediada por otros a la autorregulación que consiste en la internalización y recreación de los sistemas motivacionales. Puesto que en este enfoque se destaca la importancia de la mediación instrumental y semiótica, se postula que la internalización del lenguaje (por ejemplo, en la forma de habla privada) se convierte en un vehículo de transmisión de la motivación humana. En este sentido, las interacciones con los otros y la acción tutorial de los agentes educativos resultan componentes indispensables para explicar la internalización de la motivación por aprender.

Un constructo importante, con claras implicaciones para la visión sociocultural de la motivación, es el de *agencia*. Al respecto, la perspectiva sociocultural de la cognición situada considera que una educación de calidad será la que provea apoyos al alumno o lo faculte para convertirse en una persona cada vez más inteligente y autónoma respecto de la dirección de su vida y de su compromiso de actuación en la sociedad en que vive. En buena medida, uno de los fines de la educación más relevantes estriba en el desarrollo de la *agencia* (*agency*). Por “*agencia*” se entiende “el estilo personal, la autoconfianza y el autocontrol que permiten al individuo actuar tanto de una manera socialmente aceptable como personalmente significativa” (Sizer, 1973, en Posner, 2004: 99). Es así que desde una perspectiva sociocultural, al hablar de la *agencia de los alumnos* nos referimos a su capacidad para seleccionar y recrear un conjunto de recursos culturales a los que tienen acceso, para utilizarlos de manera creativa en sus interacciones cotidianas en el seno de la comunidad de práctica escolar. Es decir, este concepto hace referencia a una diversidad de acciones mediadas y formas de participación social que son fomentadas o permitidas en su contexto o comunidad educativa de pertenencia (Wertsch, 1995 en Díaz Barriga, 2006).

Sin descartar el papel que pueden tener las recompensas externas o la búsqueda de la aprobación de los demás, tanto en el enfoque humanista como en el enfoque cognitivo se considera a las personas como activas y curiosas, capaces de trabajar arduamente porque disfrutan el trabajo, desean comprender, resolver problemas o sentirse exitosas y competentes; por ello, dichos enfoques anteponen la motivación intrínseca a la extrínseca. En el caso de la visión sociocultural, también destaca el papel de la organización social en el aula que conduce a motivos ligados a la promoción de la autonomía del alumno, la asunción de responsabilidad personal-social y la acción voluntaria.

Aun cuando los constructos y encuadres de estas tres perspectivas sean diferentes, en buena medida en ellas se reconoce que una tendencia o motivo central para el ser humano es el de convertirse en un agente causal que propone, dirige y controla sus propias acciones. Es así que conceptos como *agencia*, autodeterminación, causalidad personal, volición, entre otros, cobran sentido en las teorías motivacionales contemporáneas.

Existe una distinción ya clásica en el campo del estudio de los procesos motivacionales entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. Se ha definido la motivación intrínseca como una tendencia a procurar los motivos o intereses personales y ejercer las capacidades propias, y al hacerlo, buscar y conquistar desafíos, resolver problemas, obtener una satisfacción o logro personal, por lo que el individuo no necesita de castigos ni incentivos externos para trabajar, porque la actividad le resulta recompensante o atractiva en sí misma. Por su parte, la motivación extrínseca se relaciona con el interés que nos despierta el beneficio o recompensa externa que vamos a obtener al realizar una actividad, por ejemplo, una calificación aprobatoria, evitar la reprimenda de los padres, obtener dinero a cambio, complacer al profesor, etcétera.

Esta distinción suele ser de utilidad para explicar los motivos o metas que priorizan las personas, o para identificar su patrón motivacional; sin embargo, ha recibido críticas pues suele llevar a plantear una motivación en “blanco y negro” sin los debidos matices. Por otro lado, Woolfolk (1996) considera que es imposible saber si el comportamiento de un alumno está motivado intrínseca o extrínsecamente con sólo observarlo, puesto que hay que conocer las razones del alumno para actuar, es decir, se requiere ubicar la causa dentro o fuera de la persona (*locus* de causalidad).

Una crítica importante que puede hacerse a la institución escolar y a la cultura de la evaluación que privilegia es que ésta se asemeja a los modelos conductistas de manipulación del comportamiento mediante sistemas de recompensas y castigos donde se consideran muy poco las intenciones, pensamientos, valores, esfuerzo y dedicación o incluso las diferencias entre los alumnos en términos de sus intereses y talentos. De acuerdo con Brophy (1998), esto se evidencia en la forma de otorgar calificaciones y premiar o castigar el desempeño de los alumnos, por ejemplo, en los cuadros de honor y las ceremonias de premiación, e incluso en los códigos de conducta y disciplina habituales. Los resultados negativos que dependen de esta visión son que se fomenta ante todo una motivación extrínseca en relación con el estudio y un comportamiento heterónomo respecto a la disciplina escolar; los alumnos responden por temor a la sanción, al castigo y a la reprobación, no porque exista un compromiso de conciencia o un deseo o valor intrínseco por el trabajo escolar.

## 1.1.2 Las implicaciones didácticas y sus relaciones con el ejercicio docente.

Para afrontar los retos del siglo XXI, "la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas" (Pozo y Monereo, 1999: 11). Esto implica que el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender se sitúa en el centro de todo proyecto educativo y que el foco de los procesos educativos debe cambiar en la dirección de formar personas que gestionen sus propios aprendizajes, adopten una autonomía creciente y dispongan de herramientas intelectuales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Se afirma que hemos entrado de lleno en la era de la sociedad del conocimiento y que la escuela requiere una transformación de fondo. Los roles tradicionales de los profesores y los alumnos deben modificarse, así como las prácticas educativas mismas. La metáfora educativa del estudiante de la sociedad del conocimiento plantea que éste requiere convertirse en un aprendiz autónomo, capaz de autorregularse y de adquirir habilidades para el estudio independiente, automotivado y permanente. Asimismo, necesita aprender a tomar decisiones y solucionar problemas en condiciones de conflicto e incertidumbre, buscar y analizar información en diversas fuentes para transformarla en aras de construir y reconstruir el conocimiento en colaboración con otros. Esto implica que lo relevante del aprendizaje es poder "transformar lo que se sabe" y no únicamente poder "decir lo que se sabe" como en el caso de la educación centrada en la adquisición de saberes declarativos inmutables y fragmentados. Se espera que el estudiante, como resultado de su paso por las instituciones educativas, aprenda a aprender, a colaborar, a comportarse de forma ética, responsable y solidaria, a resolver problemas, a pensar y recrear el conocimiento.

En correspondencia, el profesor, como agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de las capacidades mencionadas, debe no sólo dominarlas, sino apropiarse de nuevas formas de enseñar. Hoy en día se espera que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan a sus estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. En particular, se tienen grandes expectativas depositadas en que el docente del siglo XXI sea muy distinto del actual, dado que "la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, los multimedia y las telecomunicaciones otorgarán a su profesión nuevos significados y roles" (Latapí, 2003: 15).

Al mismo tiempo, se plantea que el trabajo educativo trascenderá los límites del aula y se realizará a través de una dinámica de construcción de redes de aprendices y maestros. Se espera ante todo que los profesores estén capacitados para participar en el diseño de simulaciones robustas que reflejen el estado del arte de diversos campos de conocimiento, que permitan la conducción de tareas en las que sus estudiantes aprendan y pongan a prueba una diversidad de competencias en respuesta a trabajos y problemas complejos. El énfasis en los procesos de capacitación y profesionalización obedece al hecho de que el docente es un factor clave en la transformación del paradigma educativo imperante. Hay que reconocer que los retos que se afrontan son grandes. De entrada, las demandas de la sociedad del conocimiento a la tarea docente cuestionan su identidad y prácticas actuales y conducen a la apropiación de nuevas formas de organización y gestión del conocimiento en la escuela, así como a una comprensión distinta de la transposición didáctica y por ende a la renovación de enfoques didácticos, a la modificación de la lógica del currículo escolar y al replanteamiento de los procesos de formación de los profesores, por sólo citar algunos aspectos.

Lo anterior implica hacer cambios en la visión de lo que es el aprendizaje en las instituciones educativas. Aprender no es sólo acumular información o ejercitar habilidades. Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje, éste se compone no sólo de representaciones personales, sino que además se sitúa en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros en un momento y contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos "otros" son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula. De esta manera, la concepción de lo que implica aprender requiere un replanteamiento desde una teoría social del aprendizaje, donde el acto de aprender se concibe como un acto de participación social en una comunidad educativa. Visto así, el aprendizaje implica tanto la construcción de significados como el "aprender a hacer" a través de la práctica, la generación de una identidad y la afiliación a una determinada comunidad (Wenger, 2001).

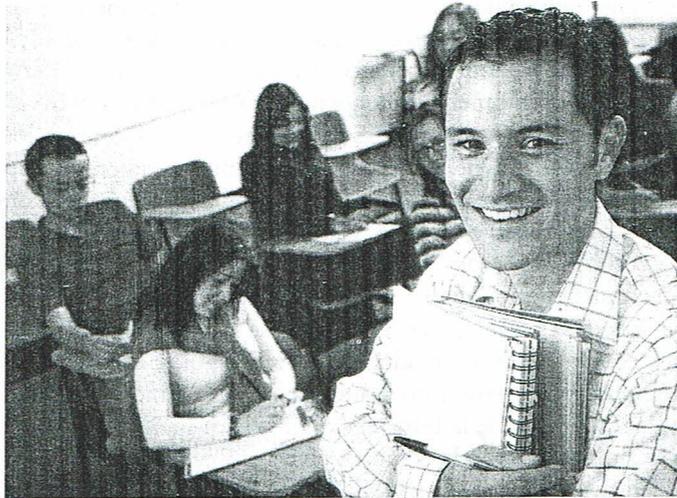
Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado roles como los siguientes: transmisor de conocimientos, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso investigador educativo. En este libro sostenemos que la función del maestro no debe limitarse ni a la de simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de que ello restrinja su labor a la creación de un ambiente educativo enriquecido y a "observar" cómo aprenden sus estudiantes, a esperar que manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva por sí solos. Antes bien, el *docente cumple una función de organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento*. Dicha mediación puede caracterizarse de muy diversas formas, aunque una visión amplia e incluyente es la siguiente (Gimeno Sacristán, 1988; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993: 243):

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tamización del currículum por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende.

En consecuencia, podemos afirmar que tanto los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula (sobre rasgos de los estudiantes, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etcétera), configuran los ejes de la práctica pedagógica del profesor. Dicha práctica docente se encontrará fuertemente influida por la trayectoria de vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones que tenga en la institución escolar.

Es difícil llegar a un consenso acerca de cuáles son los conocimientos y habilidades que un "buen profesor" debe poseer, pues ello depende de la opción teórica y pedagógica que se haya adoptado, así como de la visión filosófica y de los valores y fines de la educación con los que se asuma un compromiso. El enfoque de este texto coincide con Cooper (1999) en la posibilidad de identificar algunas áreas generales de competencia docente que sean congruentes con la idea de que el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno. Dichas áreas de competencia son las siguientes:

1. Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
2. Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
3. Dominio de los contenidos o materias que enseña.
4. Control de estrategias de enseñanza que facilitan el aprendizaje del alumno y lo hacen motivante.
5. Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.



Una meta central del docente es promover la autonomía moral e intelectual de sus alumnos.

En una línea de pensamiento similar, Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa (1991) consideran que la actividad docente y los procesos mismos de formación del profesorado deben plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador, que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables, que permitan una transformación positiva de la actividad docente. El hilo conductor de este proceso de cambio didáctico es la problemática que genera la práctica docente y las propias concepciones espontáneas sobre la docencia. Siendo fieles a los postulados constructivistas (vea el capítulo siguiente), los problemas y situaciones vivenciales que enfrenta el docente en su práctica cotidiana constituyen la plataforma para construir el conocimiento didáctico integrador al que hicimos referencia antes. En su propuesta de formación para docentes de ciencias a nivel medio, estos autores parten de preguntarse qué conocimientos deben tener los profesores y qué deben saber hacer, y encuentran respuestas en los siguientes planteamientos didácticos:

1. Conocer la materia que enseñarán.
2. Conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo.
3. Adquirir conocimientos sobre el aprendizaje de las ciencias.
4. Criticar con fundamentos los métodos habituales de enseñanza.
5. Saber preparar actividades.
6. Saber dirigir las actividades que plantean a los alumnos.

7. Saber evaluar.
8. Utilizar la investigación e innovación disciplinaria y psicopedagógica en el campo de la docencia.

Una adaptación esquemática de las ideas anteriores se encuentra en la figura 1.1.

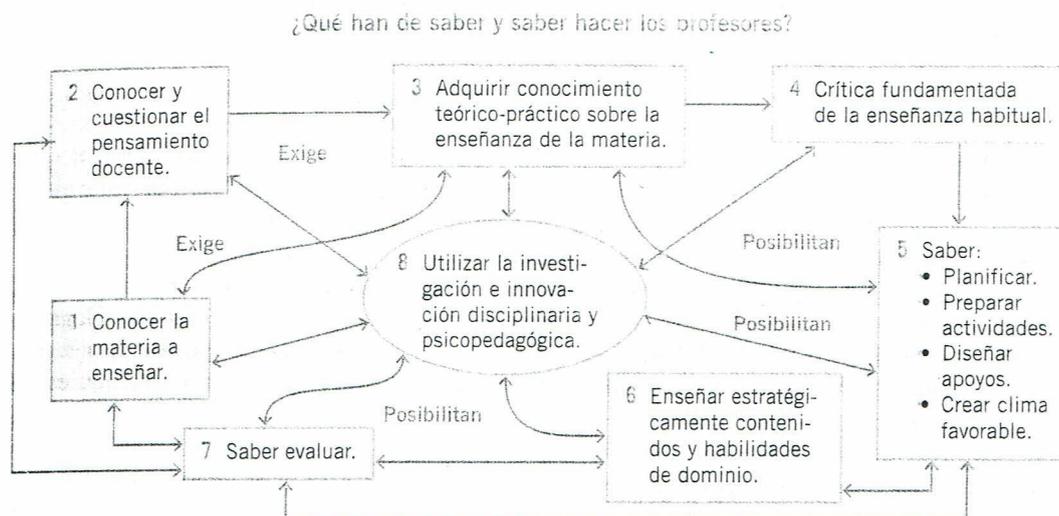


Figura 1.1 Saberes psicopedagógicos. (Adaptado de Gil y cols., 1991).

Por lo anterior, es evidente que enseñar no sólo implica proporcionar información, sino también ayudar a aprender y a desarrollarse como personas, y para ello el docente debe conocer bien a sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los motivan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema.

Desde una perspectiva sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la metáfora del andamiaje (*scaffolding*) propuesta por Jerome Bruner en los setenta nos permite explicar la función tutorial que debe cubrir el profesor. El andamiaje supone que las intervenciones tutoriales del enseñante deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el aprendiz, de manera tal que mientras más dificultades tenga el aprendiz en lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deben ser las intervenciones del enseñante, y viceversa. Pero la administración y ajuste de la ayuda pedagógica por parte del docente no es sencilla, no es sólo un cambio en la cantidad de ayuda, sino en su cualificación. En ocasiones podrá apoyar los procesos de atención o de memoria del alumno, en otros intervendrá en la esfera motivacional y afectiva, o incluso inducirá en el alumno estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de la información.

Para que el ajuste de la ayuda pedagógica sea eficaz, es necesario que se cubran dos aspectos (Onrubia, 1993; Coll, 2001): *a*) que el profesor tome en cuenta los conocimientos previos del alumno, y *b*) que provoque desafíos y proponga retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento. Finalmente, la meta de la actividad docente es incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus alumnos.

Cabe decir que no es posible proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que una misma intervención del profesor puede servir de ayuda ajustada en unos casos, pero en otros no. Onrubia (1993) propone como eje central de la tarea docente una actuación diversificada y flexible, que se acompañe de una reflexión constante acerca de lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoya en una planificación cuidadosa de la enseñanza.

No debe perderse de vista que una de las funciones centrales del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica acorde con su competencia.

Aunque es innegable que un propósito central de la intervención educativa es que los estudiantes se conviertan en aprendices exitosos, así como en pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje, la realidad es que esto sólo será posible si el tipo de experiencia interpersonal en la que los alumnos se involucran lo permite.

De acuerdo con el modelo de participación guiada y aprendizaje cognitivo propuesto por Rogoff (1984), las estrategias cognitivas que favorecen el aprendizaje pasan del control del docente al alumno, que logra apropiárselas y las internaliza. El mecanismo que permite este traspaso es complejo, y está determinado por las *influencias sociales*, el *periodo de desarrollo* en que se encuentra el alumno y el *dominio de conocimiento involucrado*. Desde esta óptica, el mecanismo central a través del cual el docente propicia el aprendizaje en los alumnos se conoce como transferencia de responsabilidad, que significa el nivel de responsabilidad para lograr una meta o propósito, el cual se deposita en un inicio casi totalmente en el docente, quien de manera gradual va cediendo o traspasando dicha responsabilidad al alumno, hasta que éste logra un dominio pleno e independiente.

El potencial de aprendizaje del alumno puede valorarse a través de la denominada *zona de desarrollo próximo*, concepto vigotskiano muy importante para ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. La zona de desarrollo próximo (ZDP) posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno cuando trabaja de forma independiente o sin ayuda; mientras que existe un límite superior, al que el alumno puede acceder con ayuda de un docente o tutor capacitado. Debido a los mecanismos de ajuste de la ayuda educativa y cesión gradual del control, antes abordados, los alumnos avanzan del nivel real o actual de conocimiento y desarrollo que tienen en un momento determinado hacia un nivel superior. Gracias al andamiaje que ofrece el tutor o docente, o incluso una persona que sabe más (por ejemplo, un par o alumno más avanzado) los estudiantes pueden avanzar de su nivel de conocimiento real a su nivel potencial, acercándose cada vez más y de manera gradual al nivel del experto-tutor (vea la figura 1.2). Es importante enfatizar que desde esta perspectiva, los apoyos que ofrece el docente a sus estudiantes a través del modelado o la demostración, la supervisión, la participación guiada, la retroalimentación, las explicaciones y analogías, la conducción de diálogos reflexivos, promueven sustancialmente el aprendizaje de los alumnos. He aquí el sentido de la función del docente como mediador y la razón por la cual desde la perspectiva constructivista sociocultural, no puede desempeñarse como mero espectador o animador del aprendizaje del otro.

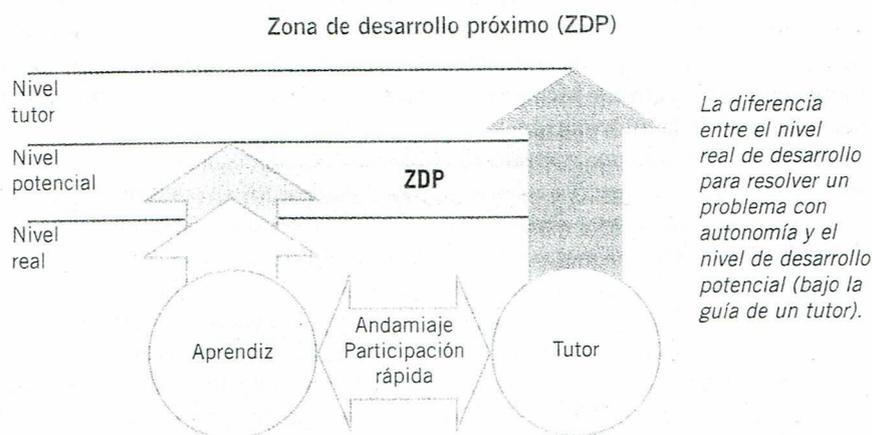


Figura 1.2 Zona de desarrollo próximo (ZDP).

De esta manera, la formación de un profesor implica darle las herramientas necesarias para manejar una serie de estrategias docentes (de promoción del aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, de empleo de las tecnologías informáticas, etcétera) flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (a través de ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, etcétera) la citada transferencia de responsabilidad hasta lograr el límite superior de ejecución buscado. Por este motivo, no puede prescribirse desde afuera ni de forma unívoca “el método” de enseñanza que debe seguir el profesor. No existe una vía única para promover el aprendizaje, y es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y las características de su grupo, decida qué es conveniente hacer en cada caso, considerando:

- ▶ Las características, carencias, intereses y conocimientos previos de sus alumnos.
- ▶ La tarea de aprendizaje a realizar o la situación problema que hay que afrontar.
- ▶ Los contenidos y materiales de estudio.
- ▶ Las intencionalidades u objetivos perseguidos, las competencias que hay que desarrollar.
- ▶ La infraestructura y facilidades existentes.
- ▶ El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno y la trascendencia social de la misma.

De acuerdo con Coll (1990: 450), “el profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación”. Esto significa que en la interacción educativa no sólo se propicia una asistencia del profesor al alumno, sino que el docente y los alumnos gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada y negociación conjunta.

En síntesis, y siguiendo a Rogoff (1984), existen cinco principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza-aprendizaje, en las que se da un proceso de participación guiada con la intervención del profesor:

1. Se proporciona al alumno un puente entre la información disponible (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
2. Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
3. Se traspa de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.
4. Se manifiesta una intervención activa de parte del docente y del alumno.
5. Aparecen de manera explícita e implícita las formas de interacción habituales entre docentes/adultos y alumnos/menores, las cuales no son simétricas, dado el papel que desempeña el profesor como tutor del proceso.

Consideramos, a partir de lo expuesto en este apartado, que la relevancia de ofrecer al docente una formación que incluya fundamentos conceptuales se justifica, pero no debe limitarse a éstos, sino que además debe reflexionar sobre su propia práctica docente y la posibilidad de generar alternativas de trabajo efectivas y situadas en el contexto de su aula, ajustadas a las necesidades de sus alumnos. Los tres ejes alrededor de los cuales se conformaría un programa de formación docente que asegure la pertinencia, la aplicabilidad y permanencia de lo aprendido son los siguientes:

- ▶ El de la adquisición y profundización de un marco teórico-conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en el aula y posibilitan un aprendizaje significativo.
- ▶ El de la reflexión crítica *sobre* la propia práctica docente, con la intención de proporcionar al profesor instrumentos de análisis de su quehacer, tanto en la organización escolar y curricular, como en el contexto del aula.
- ▶ El que conduce a la generación de prácticas alternativas innovadoras en la labor docente, que permitan una intervención directa sobre los procesos educativos.

La formación del docente debe abarcar los siguientes planos: conceptual, reflexivo y práctico.

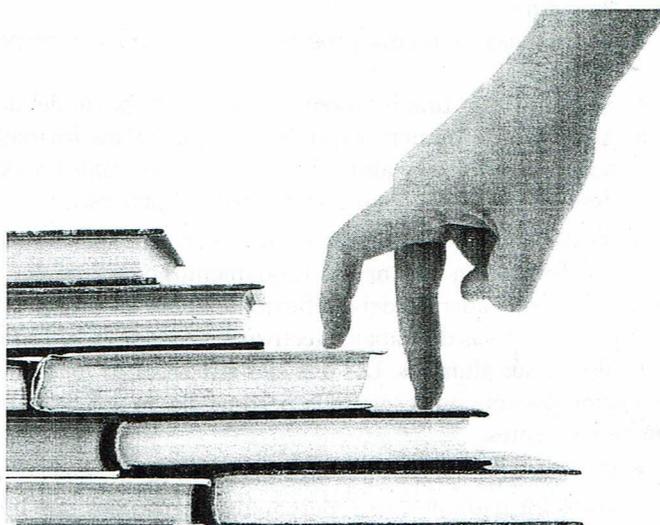
En esta obra nos proponemos ofrecer al docente una serie de conceptos y principios derivados de diversas teorías cognitivas y socioculturales vinculadas con la aproximación constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 2001; Hernández, 2006), que pueden aplicarse en su clase. No obstante, estos elementos deben ser objeto de un análisis crítico por parte del profesor (o mejor: del claustro de profesores, de la comunidad educativa misma) y adecuarse convenientemente a las situaciones de enseñanza particulares que enfrenta.

Hasta aquí hemos revisado algunas concepciones que definen la tarea docente desde la perspectiva constructivista. Una síntesis de las mismas se encuentra en el cuadro 1.1. Cabe aclarar que más adelante retomaremos y ampliaremos algunos de los conceptos ahí incluidos.

Cuadro 1.1 Un profesor constructivista.

- Es un *mediador* entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta (co-construcción) del conocimiento.
- Es un *profesional reflexivo* que analiza críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
- Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
- Promueve la colaboración, el pensamiento complejo y la participación activa de los estudiantes en situaciones educativas de relevancia social, que se vinculan con la vida real.
- Presta una *ayuda pedagógica ajustada* a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones educativas en que se involucran sus alumnos.
- Establece como meta la *autonomía* y *autodirección* de sus alumnos, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.

En este libro ofrecemos al lector algunos fundamentos conceptuales y prescriptivos sobre principios motivacionales, estrategias cognitivas de instrucción y para el aprendizaje, a partir de textos y de experiencias educativas situadas en contextos reales. Asimismo, brindamos algunas ideas para la evaluación del aprendizaje significativo y el manejo del grupo en situaciones de colaboración y cooperación. Sin embargo, sabemos que la temática abordada no abarca todas las necesidades de formación del docente o de otros profesionales de la educación, ni sus posibilidades de intervención educativa.



La formación de los profesores no sólo consta de sus conocimientos de la disciplina o de haber estudiado teorías educativas.

## ■ El docente ante el discurso de las competencias

Desde la década de los noventa, la educación basada en competencias y el diseño curricular por competencias han sido adoptados en gran parte de los proyectos educativos en todos los niveles de escolaridad, no sólo a nivel local, sino internacional. De esta manera, el discurso de las competencias ha entrado con fuerza en el campo de la educación en general y en el terreno de la formación de los profesionales, incluidos los profesores. En México, así como en otros países, la introducción de los modelos educativos por competencias, aunados a otras propuestas (flexibilidad curricular, currículo centrado en el alumno, tutorías, contenidos transversales, introducción de las tecnologías informáticas, entre otros) han buscado la innovación de los procesos formativos en concordancia con las demandas actuales de la entrada en la sociedad del conocimiento.

No obstante, hay que reconocer la carencia de una verdadera reflexión conceptual del término competencia, de un marco teórico sólido que lo sustente, de un consenso respecto al significado mismo del término y de evidencia empírica que ofrezca suficiente soporte a las expectativas generadas respecto a lo que se logra cuando se implanta un currículo por competencias. Por

ello, especialistas como Ángel Díaz Barriga cuestionan si realmente estamos frente a una propuesta innovadora o simplemente constituye “un disfraz de cambio”, sobre todo en un contexto educativo que hoy en día se caracteriza por una suerte de compulsión a dicho cambio, que con frecuencia no logra una transformación de fondo (Díaz Barriga, 2006).

Resulta fundamental preguntarse si realmente la educación y el currículo basados en competencias han logrado la pretendida innovación, si han transformado las prácticas educativas en las aulas y si la formación de los profesionales ha alcanzado los elevados estándares planteados.

Una importante crítica al currículo por competencias es que en muchos casos se adopta una visión pragmática, reduccionista y técnica, que al parecer es la que prevalece hoy en gran parte de los proyectos educativos y curriculares, donde la “competencia” queda reducida al dominio de un “saber hacer” procedimental muy puntual y de corte técnico, como una vía que sólo permite definir registros de tareas o comportamientos discretos y fragmentados. Un problema no menor consiste en la dificultad de los actores de la educación para entender el qué y el cómo del enfoque por competencias. En particular, los profesores se encuentran confundidos respecto a qué son las competencias y más aún respecto a cómo enseñarlas y evaluarlas; los procesos de capacitación docente en este tema aún no han dado los frutos esperados.

Sin embargo, la educación y el diseño curricular basados en competencias puede, potencialmente, ofrecer aportaciones valiosas, dependiendo de la concepción en que se sustenten y de la forma en que se lleven a la práctica, siempre y cuando exista claridad en la intención y el camino para transformar a fondo los procesos educativos. En este apartado abordaremos el tema de las competencias atendiendo dos cuestiones: el concepto de competencia y las competencias docentes.

Diversos autores coinciden en que la entrada del discurso de las competencias en la educación no tiene su origen en un paradigma o enfoque psicoeducativo centrado en los procesos de enseñanza o en el diseño del currículo escolar. Por lo general, se identifican como vertientes originarias de una cierta reestructuración de la noción de capacitación en destrezas laborales y una certificación de puestos de trabajo proveniente del ámbito empresarial, que toma como recurso metodológico el análisis conductual de puestos y tareas. Al respecto, Blas (2007: 14) afirma que:

Más que de nuevos modelos o desarrollos conceptuales, se trata meramente de sustituciones terminológicas de conceptos antiguos, donde el tradicional análisis ocupacional de tareas o el análisis de aptitudes y actitudes parecen haber sido disfrazados por un nuevo lenguaje, el propuesto y promovido por el nuevo concepto de competencia profesional.

En concordancia con los planteamientos constructivistas, sostenemos que la competencia implica un proceso complejo de movilización e integración de saberes, pero que ocurre dentro de los límites (facilidades y restricciones) establecidos por un dominio temático y situacional específico. Éste se caracteriza por un conjunto de prácticas socioculturales que dan significado y sentido a dicha competencia. De esta manera, coincidimos con autores como Phillipe Perrenoud (2004: 11) que definen la competencia como la “capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Dichos recursos cognitivos incluyen conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, entre otros, que son movilizados por la competencia considerada para enfrentar una situación generalmente inédita. Contra lo que suele pensarse, la competencia no es la simple sumatoria de conocimientos, habilidades y actitudes; aunque incluye dichos recursos, la competencia se construye gracias a la integración u orquestación de tales recursos cuando se afronta una tarea en una situación determinada. El ejercicio de una competencia implica ejecutar una acción relativamente adaptada a la situación que se enfrenta lo más eficazmente posible. Por eso se habla del carácter situado de la competencia, ya que la movilización de saberes ocurre y es pertinente en un contexto o situación específica, por lo que se requiere echar mano de procesos complejos que implican toma de decisiones, elaboración de juicios, adopción de puntos de vista, clarificación de valores o perspectivas éticas para afrontar la situación y para poder solucionar la problemática o tarea que se enfrenta.

Jonnaert (2002) desarrolla la noción socioconstructivista del concepto competencia y plantea que sus características básicas son:

1. Una competencia se construye (no se “transmite”).
2. Está situada en contextos y situaciones pertinentes en relación con las prácticas sociales establecidas (no puede plantearse “descontextualizada”).
3. Requiere una práctica reflexiva.
4. Es temporalmente viable (no está definida de una vez por todas).

Más allá de esta cuádruple caracterización, la competencia ejerce las funciones específicas de movilizar y coordinar una serie de recursos variados (cognoscitivos, emocionales, sociales, del contexto), así como abordar con éxito las distintas tareas que demanda una situación dada y permite comprobar la pertinencia social de los resultados de los tratamientos efectuados en dicha situación. El sujeto construye necesariamente una representación de la situación, que es transversal a todo el proceso de construcción de la competencia.

Al revisar una gran diversidad de acepciones y modelos educativos basados en competencias, algunos autores (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2007) concluyen que el concepto de competencia se cristaliza en dos modalidades ubicadas en polos opuestos y extremos, una estrecha y otra amplia. En su sentido estrecho, la competencia se concibe como una prescripción estricta, y se restringe a “saber ejecutar” algún procedimiento entendido como plan preconcebido o rutina centrada en seguir instrucciones o consignas. Puede decirse que este saber-hacer referido a una prescripción estricta constituye el grado más elemental de una competencia. Esta conceptualización se vincula, de manera general, con la visión conductista del aprendizaje y con la derivación de competencias como un listado de tareas o acciones discretas.

Por el contrario, en el sentido amplio, la competencia se concibe como una prescripción abierta que implica la capacidad de afrontar una situación compleja, con la intervención de varios saberes. En el segundo caso, es necesario que una persona, que enfrenta cierta situación, pueda reconstruir en ese contexto el conocimiento, inventar algo, proponer una solución o tomar decisiones. Debe responder de la manera más pertinente posible a los requerimientos de la situación o al problema que se enfrenta, y desempeñar convenientemente un rol o una función específica. Implica además una acción responsable y autorregulada, es decir, consciente; ejecutada con todo conocimiento de causa, por lo que involucra un saber ser. Esta concepción se encuentra vinculada con visiones de corte constructivista y conlleva la identificación de procesos complejos, cognitivos, afectivos y sociales que ocurren en una situación específica. Implica, desde la visión de Jonnaert (2002), la transferencia de lo aprendido en una situación dada a otra inédita, en un proceso de contextualización-descontextualización-recontextualización, mediante un vaivén incesante entre esas tres fases.

Para enseñar competencias (y para formar a los docentes en competencias con la meta de que transformen las prácticas en el aula), no basta con elaborar referenciales o listados de competencias e insertarlas en el currículo, tampoco con la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos. Para enseñar competencias se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes (o a los docentes en formación o servicio) con las tareas que se espera resuelvan. Se requiere asimismo que adquieran y aprendan a movilizar los recursos indispensables y que lo hagan con fundamento en procesos de reflexión metacognitiva o autorregulación. Los programas y objetivos de formación, desde la mirada de una educación por competencias, no se derivan en términos de conocimientos estáticos o declarativos, sino en términos de actividades generativas y tareas-problema que la persona en formación deberá enfrentar.

Por ello, cuando se enseña y aprende por competencias, se propicia una construcción en espiral en la acción, donde los conocimientos son percibidos como herramientas útiles para la resolución de problemas (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2007). Por esta razón, es que dichos autores afirman que en la educación por competencias en su sentido amplio cambia la lógica habitual de la transposición didáctica. En el modelo clásico de transposición didáctica, se parte de identificar el conocimiento erudito (usualmente contenidos disciplinares) para transformarlo en conocimiento que se enseñará en las aulas. La expectativa en este caso es que el conocimiento aprendido sea trasladado eventualmente al medio social cuando sea requerido, aun cuando en la situación didáctica tal contacto no se haya propiciado. Por ejemplo, el profesor de idiomas enseña la gramática y el léxico de la lengua extranjera, el alumno los aprende y se

espera que sea capaz de comunicarse en dicho idioma cuando eventualmente visite el país extranjero. Desde el punto de vista didáctico, parecería que lo que se necesita es que el estudiante reciba entrenamiento para resolver ejercicios en los que aplique su conocimiento y que pueda transferir las reglas y convenciones aprendidas de manera lineal.

Por el contrario, en la lógica de transposición didáctica en la educación por competencias, el punto de partida consiste en ubicarse en las demandas del medio social, a fin de proceder a la identificación y análisis de las situaciones sociales o tareas que hay que enfrentar, para decidir después qué conocimientos son los más pertinentes a enseñar en relación con las prácticas profesionales, de la vida diaria, personales, etcétera, identificadas como prioritarias. Por esa razón, los objetivos de la formación en un modelo por competencias no se describen en términos de contenidos disciplinares, sino en términos de actividades o tareas que el estudiante enfrentará. Desde este punto de vista, los ejercicios de aplicación o repaso del conocimiento no son suficientes, por el contrario, se requiere afrontar y resolver situaciones problema, con toda la complejidad que implican, lo más reales y cercanas al ejercicio social de la actividad. No obstante, lo anterior de ninguna manera quiere decir que los contenidos pueden obviarse o que dejen de ser importantes; quiere decir que su relevancia y procedencia se redimensionan. En el ejemplo anterior, no es que el conocimiento de la gramática o el léxico queden en el olvido o que no sean relevantes, sino que están al servicio de la comunicación, ya que los estudiantes de idiomas, “cualquiera que sea el bagaje lexical y gramatical recibido, sólo serán capaces de comunicarse realmente si se enfrentan con regularidad a situaciones y a tareas de comunicación” (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeek, 2007: 88). (Vea el cuadro 1.3).

Cuadro 1.3 El proceso de transposición didáctica.

Aspectos clave del proceso didáctico	Enseñanza por transmisión	Enseñanza por competencias
Punto de partida de la reflexión didáctica.	Conocimientos disciplinares, eruditos.	Situaciones sociales relevantes.
Objetivos de formación.	En términos de transmisión de conocimientos y automatización de procedimientos.	En términos de actividades situadas en contexto que involucran movilización de conocimientos diversos.
Proceso educativo y transposición de saberes.	Adaptación de los conocimientos eruditos al nivel de los alumnos para que, después del curso, los puedan aplicar a futuro.	Creación de situaciones didácticas que enfrentan a los estudiantes a tareas auténticas en contextos reales.
Enfoques didácticos.	Lecciones enfocadas en el aprendizaje de teorías y métodos. Énfasis en ejercicios de comprensión, aplicación y repaso del contenido curricular.	Actividades generativas, tareas-problema, abordajes experienciales en contextos reales. Énfasis en solución de situaciones-problema y casos, toma de decisiones y conducción de proyectos.

La formación en competencias tiene como una de sus metas apoyar a la persona en proceso de formación en el tránsito de una condición inicial —donde se es aprendiz, principiante o novato en un campo determinado—, a través de una serie de momentos o etapas, para arribar a una condición donde se logre suficiente pericia y se pase a formar parte de la comunidad de expertos en dicho campo. Esto quiere decir que existe un camino o trayecto a recorrer, en el transcurso del cual la persona en formación se enfrentará gradualmente al ejercicio de la práctica y al afrontamiento de problemas y situaciones relevantes, auténticas, lo que le permitirá desarrollar la pericia esperada, adquirir una serie de destrezas y perfeccionar su desempeño.

Las *competencias de los docentes* son competencias profesionales que se desarrollan mediante procesos de formación deliberados y dirigidos, pero también se desarrollan y perfeccionan en el devenir cotidiano del practicante cuando enfrenta situaciones clave. Las competencias docentes pueden ser de muy diverso tipo, no existe una categorización consensuada. Por ejemplo, Perrenoud (2004) las agrupa dentro de diez grandes familias, que a su vez pueden descomponerse en competencias aún más específicas. Dichas familias de competencias docentes son:

- ▶ Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- ▶ Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- ▶ Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- ▶ Implicar a los alumnos en sus propios aprendizajes y su trabajo.
- ▶ Trabajar en equipo.
- ▶ Participar en la gestión de la escuela.
- ▶ Informar e implicar a los padres.
- ▶ Utilizar las tecnologías de la información y comunicación (TIC).
- ▶ Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- ▶ Organizar la propia formación continua.

En dichas familias de competencias el énfasis del quehacer docente está puesto en el dominio requerido de los aspectos psicopedagógico, comunicativo, socioafectivo, metacognitivo y axiológico. El sentido que conlleva identificar dichas competencias, más allá de la construcción de un referencial, consiste en propiciar una práctica docente reflexiva, significativa y situacional. Esta u otra clasificación de competencias docentes puede ser útil si apoya los procesos de formación de los docentes y les permite analizar su práctica, fijarse metas, entender y superar los desafíos que enfrentan.

Por otra parte, y en concordancia con el constructivismo sociocultural, las competencias se aprenden en el seno de una comunidad de práctica (Wenger, 2001). La manera en que los profesionales perciben y emplean determinadas herramientas y recursos, cómo definen e intervienen en las situaciones problema e incluso cómo organizan el conocimiento, depende no sólo de historias de vida personales, sino sobre todo de los saberes aprendidos en el seno de la comunidad de práctica profesional a la que pertenecen o aspiran pertenecer. Una comunidad de práctica comparte creencias y enfoques hacia lo que implica aprender y enseñar, así como prácticas, herramientas y tecnologías, valores, lenguajes, expectativas y metas. Asimismo, las relaciones de participación y las identidades de sus integrantes se transforman en relación con las posibilidades y restricciones de los contextos donde se desenvuelven.

Por lo que afirmamos antes, resulta más conveniente considerar la adquisición de competencias y por ende la formación de profesores, ligada a la problemática, intereses y dinámicas de interacción de la comunidad de pertenencia de dichos docentes.

Para evaluar si alguien posee una competencia, es necesario demostrar que se cubren a satisfacción las exigencias de la tarea, que se saben realizar las funciones que ésta requiere y que se manifiesta el tipo y nivel de desempeño esperado. Desde nuestra perspectiva, la evaluación de una competencia requiere centrarse en el desempeño y acercarse a lo que se denomina evaluación auténtica (Díaz Barriga, 2006). Es decir, los participantes en un proceso formativo tendrán que demostrar un desempeño significativo en las situaciones y escenarios idóneos donde se movilizan los saberes pertinentes a la competencia. De esta manera, la evaluación de competencias permitirá obtener evidencia de primera fuente de lo que los estudiantes han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con los asuntos pertinentes y trascendentes, en los planos personal, académico, social o profesional, según sea el caso. La evaluación auténtica de competencias implica entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de saberes o formas de actuación. Implica, asimismo, la autorregulación y autoevaluación de la persona en formación, puesto que el enfoque de competencias, por lo menos en la acepción que hemos adoptado aquí, destaca la construcción activa, propositiva y de colaboración del propio conocimiento. En los capítulos siguientes ampliaremos algunos de estos aspectos.

---

## Unidad II

---

### **Fundamentación y propuesta crítica**

- 2.1 Fundamentos de la didáctica tradicional, tecnología y crítica.
- 2.2 Enfoques recientes en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.
- 2.3 Aplicaciones de la didáctica crítica a nivel áulico e institucional.

## 2.1 Fundamentos de la didáctica tradicional, tecnológica y crítica

---

### *Didáctica tradicional*

---

La escuela es por excelencia la institución de educación formal y, constituye lo



que se denomina un aparato ideológico cuya función es la transmisión de contenidos.

Una problemática ha sido la forma en que la institución misma determina o influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje; es en este supuesto que se parte del análisis de la escuela reconociendo su historicidad, por lo tanto, transitoria y arbitraria.

A continuación se detallará la reconstrucción histórica por la que ha surcado la didáctica, la cual nos permite conocer los modelos teóricos que

acopian las características de la educación de acuerdo al contexto. Dichos modelos son:

Escuela tradicional, escuela tecnocrática y escuela crítica.

La escuela tradicional acontece durante el siglo XVII, concuerda con el fin del orden feudal y con la constitución de los estados nacionales. Los fundamentos de la práctica escolar son la *autoridad*, que se delega al maestro como poseedor de conocimiento y método; y el *orden*, pues permite controlar el tiempo, espacio y actividad para materializar al método. Además de las críticas hechas a la forma de enseñanza que se práctica en los colegios internados de carácter religioso.

Algunos rasgos distintivos de la escuela tradicional son el verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo y la disciplina. Se concibe al margen de las desigualdades sociales. La filosofía de la educación tradicional fue la imposición de modelos naturales mediante el acercamiento del emisor y el receptor, también 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 esfuerzo.

Una de las obras más representativas de este modelo es la *Didáctica Magna* o tratado del arte universal de enseñar todo a todos, publicada en 1657 por Juan Amos Comenio, en el cual observamos un conjunto de normas, recursos y procedimientos “que deben” informar y orientar al profesor. La obra se divide en:

<b>Matética</b>	<b>Alumno</b>	<b>¿A quién?</b>
<b>Sistemática</b>	Objetivos Materias	¿Para qué? ¿Qué?
<b>Metódica</b>	Ejecución de técnicas	¿Cómo?

En el siglo XVIII se profundizo la crítica a la educación de los internados que dirigían Ratichius y Comenio. Posteriormente, en el siglo XIX, autores como Durkheim, Alían y Chateáu sostienen que educar es elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección y estos deben someterse a los modelos, imitarlos y sujetarse a ellos.



En su momento este modelo de escuela representó un cambio importante en el sentido y la orientación de la enseñanza, ya que fue una forma adecuada a las necesidades de su tiempo y en ese sentido moderno, sin embargo, con el tiempo se convirtió en un sistema rígido,

poco dinámico y nada innovador.

Los principales componentes didácticos de la escuela tradicional son:

<b>Componentes de la escuela tradicional</b>	
<b>Aprendizaje</b>	Se considera como la acción de memorizar y repetir sin reflexionar ni cuestionar. Es cuantificable sin dar importancia a las características cualitativas. La memoria tiene un rol decisivo. El éxito del aprendizaje está determinado por la capacidad del alumno para adaptarse al profesor.
<b>Enseñanza</b>	En la escuela sólo importa el desarrollo de la inteligencia y niega el valor del afecto en la conducta humana.
<b>Alumno</b>	Es el que está al final de la cadena autoritaria y carece de poder. Asume un carácter pasivo. Recibe y acumula información, es decir, es concebido como un depósito de conocimientos. Se considera como una tabla rasa. Resuelve ejercicios por reiteración mecánica siguiendo el procedimiento realizado por el profesor. No participa en su aprendizaje.
<b>Maestro</b>	Es quien tiene mayor jerarquía, por lo tanto, es quien toma las decisiones. Es un mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento. Impone orden y disciplina. Maneja conceptos receptivistas.

Componentes de la escuela tradicional	
<b>Objetivos</b>	Se formulan grandes metas que orientan más a la enseñanza que al aprendizaje y depende de los propósitos institucionales y del profesor. Además se formulan ambiguos y diversos.
<b>Técnicas</b>	La exposición por parte del profesor sustituye otras técnicas como la lectura, la observación, la experimentación. Los recursos y/o materiales se emplean generalmente sin atender a criterios teóricos.
<b>Estrategias</b>	Se basa en el enciclopedismo, demanda repetición y memorización. Evaluación usada como arma de represión y es la actividad terminal del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### *Didáctica tecnológica o tecnocrática*

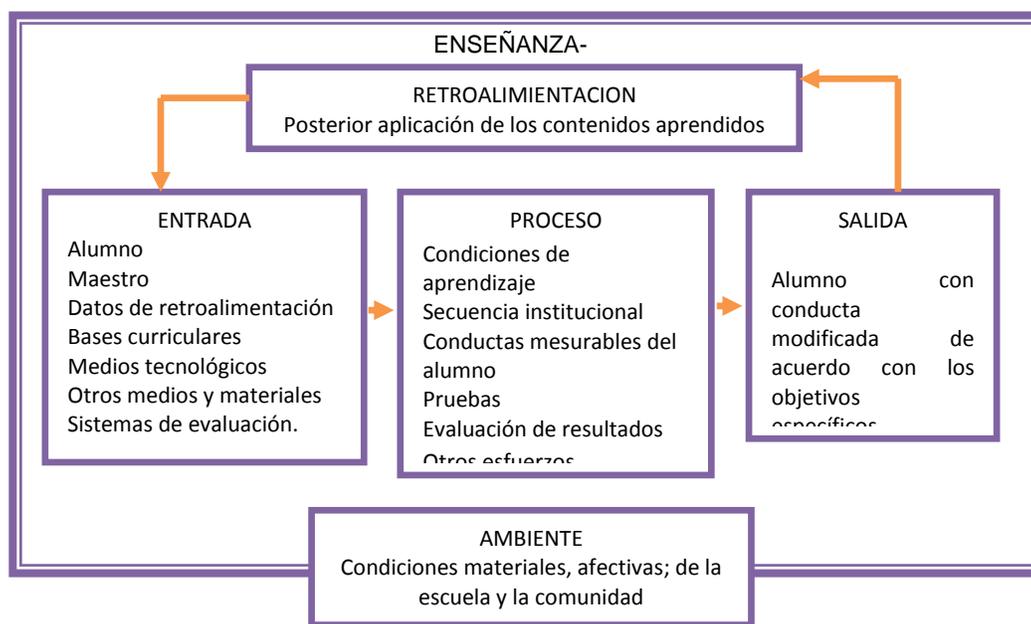
La tecnología educativa ejerció una fuerte influencia en las instituciones educativas de todos los niveles educativos y conto con un gran apoyo para su difusión e implementación en las instituciones educativas. Para comprender este modelo debemos situarla en el proceso de modernización de los años cincuenta en América Latina. Es concebida como el conjunto de procedimientos o métodos: técnicas, instrumentos y medios derivados del conocimiento, organizados



sistemáticamente en un proceso, para obtener productos o resultados educativos de manera eficaz y repetible.

Las características del pensamiento tecnocrático según Vasconi en Pansza (1997) son el Ahistoricismo, pues la educación deja de ser concebida como una acción histórica y socialmente determinada. Los planes de estudio se trasplantan de un país a otro, el formalismo y el cientificismo da solución a los problemas y contradicciones mediante la lógica y la ciencia que pone énfasis en la objetividad.

Es entendida como una corriente con carácter técnico, instrumental, aséptico, neutral, se apoya en el uso de las máquinas y se asienta en la psicología conductista. Una problemática a la que se enfrenta a la crítica de que no logra superar al modelo tradicional y que representa una visión reduccionista de la educación, sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve de forma horizontal, como se ejemplifica en el siguiente esquema:



Se concibe bajo el enfoque de la psicología conductista como el cambio de conducta observable, medible y relativamente duradero. Existe correlación entre enseñanza y aprendizaje y es de tipo longitudinal (entrada-proceso-salida) con supuestos de objetividad y se evalúa contrastándolos con los objetivos preestablecidos, de carácter netamente cuantitativo.

## Componentes de la escuela tecnocrática

<b>Enseñanza</b>	Debe centrarse en lo que puede ser controlado, en lo explícito. Busca sistematizar el conocimiento ya que considera que esto permitirá elevar el nivel académico de sus alumnos.
<b>Alumno</b>	Es participante activo, busca oportunidades de manera individual, particularmente en áreas de enriquecimiento. El estudiante debe aumentar la cooperación y responsabilidad en el proceso educacional, y aumenta la relevancia, utilidad y significación de lo aprendido.
<b>Maestro</b>	Algunos consideran que en esta perspectiva el docente puede deshumanizarse, limitar su creatividad, reducir su sensibilidad, pero el docente debe ser motivador, controlador de la información, orientar y evaluar el aprendizaje de sus alumnos, además debe guiar los estímulos, respuestas y reforzamientos que aseguren la aparición de conductas deseables.
<b>Objetivos</b>	<p>La importancia de los objetivos es conocer las metas para ver si se han alcanzado, generalmente se considera importante que las escuelas y los sistemas educacionales tengan un planteo de metas objetivos. La educación se define como la causante de cambios en la conducta de los estudiantes, entonces es lógico definir los objetivos como la proposición de los cambios que se requieren en el comportamiento del alumno.</p> <p>La utilidad de la declaración los objetivos es que sirvan:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>*Como base del Curriculum, por ser el resultado que se desea al finalizar el periodo de instrucción.</li><li>*como base de comunicación entre los actores educativos, maestros, padres y comunidad.</li><li>*como base para la evaluación de estudiantes y del Curriculum.</li><li>*como herramienta para que el maestro administre el tiempo, materiales, actividades de tal manera que, pueda comunicarle a los estudiantes los resultados que se esperan de ellos.</li></ul>

## Componentes de la escuela tecnocrática

<b>Técnicas</b>	<p>Son usadas como recetas. Para operar una clase se requiere de determinadas funciones. El término función implica una actividad relacionada con el cumplimiento del propósito para el cual está entidad fue diseñada. Estas funciones son:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>*Diagnostico del alumno, teniendo en cuenta los recursos, los intereses del alumno y los estilos cognitivos.</li><li>*selección, ayuda al alumno a establecer metas y objetivos educacionales.</li><li>*enseñanza o participación, ayuda a que el alumno se autodirija y aprenda continuamente.</li><li>*evaluación, se revisa de manera continua la eficacia y el cumplimiento de los objetivos.</li><li>*motivación, se presenta en forma de refuerzo del aprendizaje en forma de estímulo.</li><li>*control de información y sistemas.</li><li>*control de recursos y coordinación.</li><li>*desarrollo de personal y su entrenamiento.</li><li>*mantenimiento de relaciones con los actores del proceso educativo.</li></ul>
<b>Estrategias</b>	<p>Se apoya en el uso de diversos medios como auditivos, visuales, presentaciones en vivo para no depender de uno solo. Además se basa en factores múltiples como los objetivos, las características de los estudiantes y evaluaciones más frecuentes de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.</p>

## Didáctica crítica

---

En el siglo XX se cuestionan los principios de la escuela tradicional y tecnocrática,



dando paso con ello a la reflexión sobre los problemas que afectan a maestros, alumnos, la escuela, los métodos, las relaciones que condiciona su ideología. Esta corriente se denomina escuela crítica y realiza una reflexión que expone los problemas de la educación son políticos, y la escuela es el centro de contradicciones

psicológicas, económicas y políticas. El análisis del poder lleva al docente al cuestionamiento de su autoridad, del poder que le pertenece para lograr el progreso social mediante la transformación de las instituciones que crean al hombre como un colectivo.

La empresa de la crítica es encontrar y establecer los límites del aparato cognitivo con la que Bacon y Descartes inauguraron la filosofía europea y que más tarde Kant bautizó como crítica, sin embargo, ha florecido bajo diversas etiquetas disciplinares, como la teoría de conocimiento, la epistemología, la filosofía de la ciencia, la teología, la etnocencia, crítica del lenguaje, lingüística cognitiva, inteligencia artificial, psicología, etc. No es que todas digan lo mismo, pero todas persiguen el mismo fin.

El surgimiento de la crítica va acompañado del nacimiento de las ciencias sociales, y en México esta corriente comenzó en los años 80 después de observar las deficiencias de la tecnología educativa, ya que tomaba al alumno como un simple objeto de enseñanza y no como un sujeto que aprende y razona.



La situación social y política en la que surge dicha corriente se alude a la globalización neoliberal en la que destaca: Los movimientos financieros, la movilidad de los capitales en las cadenas de producción y distribución, la política de desregulaciones o

supresión de reglas limitadoras de la libre circulación de capitales, la propiedad privada reduce la acción de los estados y permite al mercado obrar sin cortapisa alguna.

El modelo de la escuela crítica es un proceso de acciones comunicativas informadas por la Teoría crítica, cuyo fin es analizar la práctica docente, para identificar las teorías que la atraviesan y, así mejorarla con horizontes a la emancipación de los individuos y de la sociedad.

<b>Componentes de la escuela crítica</b>	
<b>Aprendizaje</b>	Se define como enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada a todo esfuerzo intencional. Orienta las acciones que procura su logro y determina predictivamente la medida de dicho logro. Se conciben en relación directa con la solución de problemas. Tiene una intención consciente.
<b>Enseñanza</b>	Se establece la enseñanza y el aprendizaje como una dualidad inseparable para introducir al hombre en un proceso de formación que le permita solucionar sus problemas haciendo buen uso de su libertad, privilegiando la creatividad, solidaridad, cooperación y el cultivo de los valores humanos.
<b>Alumno</b>	Reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje, a la vez que posibilita establecer una confrontación del proceso individual con el grupal. Permite que el alumno sea auto consciente de su proceso de aprendizaje.
<b>Maestro</b>	Exige replantear la formación del docente lo cual implica un proceso de concientización. La relación maestro-alumno se estrecha se discute la relación de poder y sus contradicciones y se recupera el aspecto afectivo. El conocimiento es constructivista, parte de la problematización de la realidad para una transformación social. La finalidad de la teoría crítica es hacer del docente un ser autónomo al proponer descubrir los niveles de alineación y poder tomar conciencia de cuanto influyen en nuestras prácticas nuestras tradiciones de formación –escuela, trabajo, etc.-
<b>Objetivos</b>	La escuela crítica es una institución no una organización. Una institución que escribe sus finalidades en los valores humanos y no una organización que circunscribe sus planteamientos educativos a la formación de servicios que tienen una utilidad y una eficacia para la sociedad.

## Componentes de la escuela crítica

<b>Técnicas</b>	<p>Comprende actividades de cultura, desarrollo y combinación. Se seleccionan para que el alumno opere sobre el objeto de conocimiento. Establece relación entre la teoría y la práctica. Promueve el aprendizaje de ideas básicas o conceptos fundamentales. Abarca instancias individuales, de equipo y grupal. Utiliza técnicas grupales de aprendizaje a través de la participación activa de los actores del proceso: profesores y estudiantes, privilegiando la investigación como: la exposición activa, el interrogatorio, la demostración, la investigación bibliográfica y práctica, el simposio, la mesa redonda, el panel, la discusión dirigida, el foro, el sociodrama, la enseñanza en grupo (o team teach), el seminario, el Philips 66 y el brainstorming, entre otras.</p>
<b>Estrategias</b>	<p>Se recurre a las ayudas didácticas de la escuela tradicional y a los recursos de la didáctica tecnológica convirtiéndolos en instrumentos de apoyo para la discusión reflexiva de la realidad que se cuestiona o aprehende para el análisis crítico. Usa la investigación como instrumento para la enseñanza. “Aprender investigando”.</p>

## 2.2 Enfoques recientes en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje

### LAS DOS GRANDES FAMILIAS PSICOPEDAGÓGICAS ACTUALES. LA CONDUCTISTA Y LA COGNITIVISTA

Los enfoques e investigaciones desde el ámbito de la psicología educativa sobre los mecanismos del aprendizaje en los seres humanos han tenido gran incidencia en *cómo enseñar*, es decir en *cómo* lograr *aprendizajes*; una preocupación que, evidentemente, es propia de la pedagogía. Las diversas teorías del aprendizaje que se han ido forjando y, consecuentemente, las diversas concepciones del proceso de *enseñanza-aprendizaje* se han ido convirtiendo en una cuestión clave alrededor de la cual se han ido articulando, a lo largo de los últimos tiempos, los elementos de cada tendencia educativa.

La preocupación de la psicopedagogía se centra en saber

***¿Cómo aprenden los individuos?...***

Para ayudar a responder a la cuestión...

***¿Cómo enseñarles mejor?***

Podríamos decir, pues, que la tendencia que distingue actualmente a los especialistas en educación es concretamente su posición a la hora de explicar el *proceso de aprendizaje* en los seres humanos. Las diversas teorías del aprendizaje son la piedra de toque que define la línea didáctica de los expertos en educación. De las teorías del aprendizaje se derivan las teorías de la enseñanza. Es decir, que del análisis psicológico del fenómeno aprendizaje humano se deriva la propuesta pedagógica sobre cómo se ha de actuar para conseguir aprendizajes. Por tanto, si seguimos esta argumentación lógica, comprenderemos también que las importan-

tes decisiones para obtener un modelo de éxito de la clase estén vinculadas a la concepción de enseñanza aprendizaje vigentes.

“No hay nada más práctico que una buena teoría (...) las buenas teorías suelen surgir en el contexto de la práctica” Kurt Lewin

De una forma muy genérica podemos decir que la *reforma educativa* de los años 90 y posteriormente el *enfoque basado en competencias* (tal y como se concibe actualmente, puesto que no siempre ha sido así) son hijos de una familia numerosa de corrientes psicopedagógicas que podríamos etiquetar, en su conjunto, como *cognitivistas*.

Las personas expertas en psicopedagogía o psicología de la educación, forzosamente han de definir su ideario profesional aunque no sea de una manera absoluta o doctrinal. Puede darse el eclecticismo –o mezcla de tendencias y concepciones- pero no la neutralidad o el estado aséptico. Queremos decir con esto que los principios en los que se basa el ejercicio cotidiano de la profesión surge forzosamente de uno de los dos grandes entornos psicopedagógicos actuales, de una de las dos grandes familias en que se organiza el saber psicopedagógico: el conductismo o el cognitivismo.

Cada una de las dos grandes familias tiene su propio paradigma, son estos: el *paradigma conductual* y el *paradigma cognitivo*. El paradigma es un punto de partida o, mejor, un esquema de partida, una fórmula básica o esencial a partir de la cual se desarrolla una propuesta o pensamiento científico.

Entender mínimamente qué es un paradigma nos puede ayudar a entender a la vez que las luchas o desacuerdos posibles entre las dos grandes familias no suelen ser cuestiones puntuales meramente anecdóticas o secundarias, sino el resultado de un desacuerdo de fondo, una especie de disputa con motivos que vienen de lejos. Digamos que el punto de partida y el enfoque inicial son diferentes, y que por eso, lleva a utilizar caminos de investigación que, a pesar de tener en común un mismo objeto de estudio, son totalmente divergentes y que, a la larga, esta discrepancia, esta manera diferente de hacer, a menudo comporta la configuración de una sensibilidad científica –entendida como preocupación, observación y tratamiento de unos aspectos determinantes- también diferente.

De aquí proviene la importancia de saber a cuál de las dos grandes familias pertenecen los planteamientos educativos en los que nos basamos cuando estamos enseñando. Debo señalar aquí que muchos profesores adoptan una manera de enseñar sin saber o tener consciencia de estar situados en un paradigma. En general suelen imitar aquellas formas que se adecuan más a sus creencias pedagógicas intuitivas o, simplemente, adoptan la manera con la que se les enseñó a ellos.

A continuación, hago un retrato-robot de las dos grandes familias y de los respectivos paradigmas.

## Conductismo

A los conductistas les interesa principalmente la conducta de los seres humanos, de ahí su nombre. El comportamiento observable es su verdadero objeto de estudio. Lo que no es observable no existe como objeto de estudio.

La familia del conductismo muestra como rasgo de identidad intelectual el interés por el empirismo, el afán de demostración experimental, la voluntad de medir lo que es perceptible y de objetivar datos, la insistencia en el carácter de materialidad que tienen los objetos de estudio. Lo que no es experimentable u observable empíricamente no puede ser extrapolado con rigor científicamente aceptable. Desde la posición más extrema de esta tendencia psicopedagógica podríamos decir que el ideal sería que todo fuese sometido a una situación de laboratorio.

El conductismo parte de una concepción mecanicista de la realidad. Su visión de la realidad es asimilable a la de una máquina. El funcionamiento de esta máquina ha de poder ser descifrado, desarticulado de forma empírica o experimental.

Los conductistas conciben el aprendizaje como un proceso de formación de conexiones entre estímulos y respuestas. Hay un esquema básico que explica toda la conducta humana, es el esquema **Estímulo-Respuesta-Reforzo**. Toda conducta humana es la respuesta a un estímulo. El premio o el castigo refuerzan positivamente o negativamente unas determinadas respuestas. Creando unas condiciones alrededor de un estímulo de manera que las condiciones queden asociadas al estímulo, se puede obtener una respuesta buscada. Se trata de reforzar las respuestas R, deseadas frente a un estímulo E.

Del paradigma conductual se deriva un modelo de enseñanza aprendizaje. De forma breve, podríamos decir que los modelos de enseñanza conductistas se preocupan esencialmente por los resultados de la tarea educativa entendidos como conductas observables en los alumnos. Las programaciones tienen como eje principal la consecución de unos resultados de aprendizaje expresados mediante objetivos operativos finales y mensurables, estableciendo minuciosamente por adelantado lo que se desea cambiar. La lógica es la uniformidad y la generalización. La práctica educativa está encorsetada en la búsqueda del producto final. En educación física encontramos aún autores que promueven la eficacia didáctica tomando como referencia el “feed back”, el reforzo del éxito, etc. Así, la valoración de la calidad de una *clase* se juzga a partir de una serie de aspectos visibles y controlables cuya cuantificación puede llevarnos a la valoración del docente.

En defensa de los conductistas hay que decir que la aplicación a la enseñanza de sus investigaciones ha comportado aportaciones didácticas y recursos importantes, por bien que, astutamente, alguno de sus detractores han querido considerar la práctica educativa propia de la escuela tradicional como modelo educativo resultante de la aplicación de principios conductistas y, por tanto, perfectamente congruentes en una visión conductista.



*B. Watson (1878-1958). Psicólogo estadounidense que inauguró la escuela psicológica del Conductismo. Fue uno de los psicólogos americanos más importantes del siglo XX, conocido por haber fundado la Escuela Psicológica Conductista, que inauguró en 1913 con la publicación de su artículo La Psicología desde el punto de vista Conductista. Es célebre la frase en la que sostiene que tomando una docena de niños cualesquiera, y aplicando técnicas de modificación de conducta, podría conseguir cualquier tipo de persona que deseara.*

### **Años 50: Conductismo**

- Fin: modificar los comportamientos del alumnado.
- Papel del profesor: detenta la única autoridad en la clase. Sobre sus hombros recae toda la organización y gestión de la clase. Establece y mantiene el orden mediante estrategias de control.
- Alumno: ninguna responsabilidad salvo la de portarse bien y seguir las directrices del profesor.

### **Años 80-90: Neoconductismo**

- De la modificación de comportamientos se pasa a la prevención, y de una gestión de la clase, basada en la conducta individual, a otra basada en las actividades del grupo-clase.
- Se ensancha el concepto de gestión de la clase mediante un conjunto más amplio de prácticas pedagógicas: animación y consulta a los alumnos, establecimiento de reglas internas de la clase, supervisión del grupo, elección de actividades de aprendizaje...

## **Cognitivismo**

Esta otra familia psicopedagógica, en contraposición a la conductista, se preocupa por los procesos humanos internos que dice que no pueden ser diseccionados con un bisturí, que no pueden reducirse a una cuantificación experimental tales como la comprensión, el razonamiento y el pensamiento; esta familia se interesa por los procesos psicológicos –intelectuales, anímicos, emotivos, etc.- que no siempre manifiestan una materialidad aparente, que sólo pueden analizarse desde la observación racional, desde la reflexión teórica y desde una investigación que ha de ayudar a describir también cualitativamente, sin caer siempre y forzosamente en el uso de la metodología propia de las ciencias empíricas. Sostienen que hay aspectos que se escapan a una visión mecanicista, porque no todo se puede reducir a conducta observable.

A los cognitivistas les interesa saber no sólo cuándo se produce un aprendizaje –en qué condiciones- sino sobre todo cual es el proceso que lo produce. A los cognitivistas no les interesa alterar o producir conductas observables sino descifrar los procesos psicológicos que, en todo caso, pueden desencadenar una conduc-

ta observable. A los cognitivistas –y de aquí proviene el nombre que les identifica- les interesa principalmente indagar cómo los humanos adquirimos conocimientos y no únicamente cuando elaboramos conductas más o menos inteligentes.

Promueven hablar de proceso, de ambiente, de contexto, de diversidad, de interacción, de transversalidad, etc. y no tanto de resultados.

Las muchas y diversas ramas de esta familia psicopedagógica tienen como rasgo diferencial común entender básicamente la adquisición del conocimiento como un proceso *activo*. El aprendiz no es nunca un receptor que se llena de conocimiento pasivamente, sino un actor que opera sobre el conocimiento. Tal actividad no se refiere a una actividad física –o motora- sino, sobre todo, a una actividad intelectual. El patriarca de la gran familia cognitivista es, sin dudas, el biólogo suizo Jean Piaget. Con la elaboración de su teoría genética fijó unos estadios evolutivos universales por los que pasan todos los niños y niñas, y cada uno de los estadios se asocian unas determinadas capacidades de adquisición de conocimientos. Piaget fue el primero en destacar la relevancia de la acción como vehículo de adquisición de conocimientos (se aprende haciendo).



*J. W. Fritz Piaget (1896 - 1980), psicólogo experimental, filósofo, biólogo, suizo interesado en la epistemología genética y famoso por sus aportes en el campo de la psicología evolutiva, sus estudios sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo.*

En definitiva, los cognitivistas rechazan los esquemas reduccionistas –según ellos- de una visión mecanicista. Rechazan la frialdad de unos planteamientos químicamente puros, sin que eso suponga cuestionar, lógicamente, el carácter científico de sus trabajos. Admirados frente a la complejidad de todo lo que es específicamente humano y en su afán por desvelar los secretos de la psique humana, se sitúan, por contraste con sus colegas conductistas, en este papel de *humanistas*. Seguramente es este humanismo, este apasionamiento frente a las portentosas capacidades de aprendizaje de los humanos, esta defensa de las capacidades de aprendizaje autónomo de los individuos, lo que, a veces, da ese aire de trascendencia a sus planteamientos.

### **La corriente humanista**

Favorece la *democracia* en la clase, las prácticas que reconocen el derecho a la palabra del alumnado.

- Papel del profesor: consultar, escuchar, facilitar, motivar, orientar... su participación en decisiones sobre actividades de aprendizaje y funcionamiento de la clase. Nunca deberá imponer soluciones o resolver problemas en lugar de los alumnos.
- El grupo es lo más importante. Le corresponde tornar iniciativas, resolver problemas, ayudar a los alumnos más débiles, proponer actividades de aprendizaje, tomar decisiones...
- En lo más estrictamente pedagógico, la corriente humanista ha estado en la base del aprendizaje cooperativo y sus variantes, que transfieren al grupo-clase la responsabilidad de poner en práctica las estrategias necesarias para realizar actividades de aprendizaje.
- El profesor es el responsable de la preparación y del establecimiento del marco que sirve de guía al grupo a la hora de elegir. Debe ser un buen comunicador y para ello -según los humanistas- ha de ser auténtico.

La tabla siguiente resume las diversas perspectivas indicando las características más importantes de cada una de ellas. Se somborean los enfoques en los que actualmente se está produciendo mayor incidencia.

	<b>Perspectiva conductista</b>	<b>Perspectiva cognitivista</b>
<b>Alumno</b>	Página en blanco: noción de huella. Caja negra en la que no se puede entrar. Debe atender y esforzarse. El alumno debe retener contenidos específicos.	El conocimiento implica una manera particular de vincularse con el saber.
<b>Contenido</b>	Expresados en términos de comportamientos observables y alcanzables al final del aprendizaje.	Se da valor a la estructura conceptual del contenido. El contenido es algo complejo y profundo.
<b>Profesor</b>	Administrador que conduce la clase. Enseñar es administrar tiempos y contenidos para ofrecer las mejores oportunidades para aprender.	Mediador entre el alumno y el aprendizaje. Enseñar es liberar la mente del alumno del pensamiento estereotipado.
<b>Evaluación</b>	El error se debe al alumno. Los fracasos se corrigen mediante conocimientos de resultados.	El error forma parte del proceso de aprendizaje. Hay que saber interpretarlos y ofrecer ajustes adecuados.
<b>Propósitos</b>	La adquisición de saberes específicos.	Desarrollo integral (paideia).
<b>Es eficaz para...</b>	Aprendizajes técnicos o de a corto plazo. Para la motricidad de tipo cerrada y cíclica.	Aprender a aprender. Desarrollar la metacognición.

*En la zona sombreada aparece la propuesta en la que se sitúa las corrientes actuales.*

Como una tendencia que aglutina teorías y propuestas surgidas de la familia cognitivista surge el término *constructivismo*. Esencialmente es un paraguas que resguarda teorías, propuestas y reflexiones psicopedagógicas que, básicamente, tienen en común el hecho de entender el proceso de aprendizaje humano como una construcción intelectual.

## CENTRÁNDONOS EN EL CONSTRUCTIVISMO

Al hablar de constructivismo se hace mención a un conjunto de elaboraciones teóricas y concepciones que además de poseer un cierto acuerdo entre sí, poseen también una gama de perspectivas, interpretaciones y prácticas bastante diversas y que hacen difícil el considerarlas como una sola teoría.

El constructivismo, es un enfoque psicopedagógico que explica la forma en que los seres humanos nos apropiamos del conocimiento. En ese sentido, otorga gran importancia al tipo de interacciones favorables para el logro del proceso de aprendizaje.

El punto común de las actuales elaboraciones constructivistas está dado por la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Esto significa que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, y que estos modelos siempre son susceptibles de ser mejorados o cambiados.

Así, el conocimiento no se descubre, se construye. Entendiéndose que el alumno construye su conocimiento, a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información, desde esta perspectiva, el alumno es un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje.

### **EL ALUMNO ES EL CONSTRUCTOR PRINCIPAL DE SU PROPIO APRENDIZAJE ("LEARNING BY DOING")**

- Lo que tenemos que aprender lo aprendemos haciendo. *Aristóteles (384-322 a.C.)*
- Escucho y olvido, veo y recuerdo, hago y comprendo. *Proverbio chino.*
- Me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí. *Confucio*
- Dímelo y lo olvidaré, enséñame y lo recordaré, involúcrame y lo aprenderé. *Benjamín Franklin*
- El que aprende y aprende y no práctica lo que aprende, es como el que ara y ara y nunca siembra. *Platón*

El constructivismo se ha transformado en la piedra angular del edificio educativo contemporáneo, recibiendo aportes de importantes autores, entre los que citaremos a Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner.

Piaget aporta a la *teoría constructivista* el concebir el aprendizaje como un proceso interno de construcción, en donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas, a los que este autor denomina estadios.

Vygotsky, incorpora dos conceptos: ZDP (**Z**ona de **D**esarrollo **P**róximo: distancia entre el nivel de resolución de una tarea en forma independiente y el nivel que puede alcanzar con la mediación de otro individuo más experto) y DF (**D**oble **F**ormación: proceso dual en el cual el aprendizaje se inicia a partir de interacción con los demás y luego pasa a ser parte de las estructuras cognitivas del individuo, como nuevas competencias).

De Ausubel podemos rescatar el acuñar el concepto de *aprendizaje significativo* el que se basa en lo que el alumno ya sabe, relacionándose los nuevos conocimientos con los anteriores en forma significativa.

Bruner enfatiza en el *aprendizaje por descubrimiento*, en el que el alumno es el eje central del proceso de aprendizaje, enfrentando al alumno a crecientes desafíos para potenciar su capacidad de resolver situaciones problemáticas y así posteriormente hacer transferencia de sus aprendizajes a situaciones nuevas.

A partir de los aportes de estos autores (y otros más), la teoría constructivista permite orientar el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva experiencial, en el cual se recomienda menos mensajes verbales del profesor (mediador) y mayor actividad del alumno.

La aplicación del modelo constructivista al aprendizaje también implica el reconocimiento de que cada persona aprende de diversas maneras, requiriendo estrategias metodológicas pertinentes que estimulen potencialidades y recursos, y que propician un alumno que valora y tiene confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender.

### **Constructivismo**

- Punto de apoyo: el papel activo del alumno. El alumno es el primer responsable de sus aprendizajes, los construye.
- Los nuevos conocimientos se adquieren gradualmente relacionándolos con los conocimientos anteriores.
- Dos procesos esenciales: la asimilación y la adaptación de lo asimilado a situaciones nuevas.
- El profesor también construye su saber para la práctica.

### **Variante socializadora**

- Pone el énfasis en la dimensión relacional o social del aprendizaje. Importancia del trabajo en grupo.
- Trabaja en el desarrollo de múltiples habilidades sociales.
- El alumno aprovecha los modos de hacer y de trabajar de otros alumnos.
- El conocimiento se puede obtener gracias a comunidades de estudiantes que comparten preocupación por el *saber*.

## **Ejes del constructivismo**

Una serie de principios básicos o ideas-fuerza, de procedencia diversa revisten la columna vertebral que cohesiona y estructura el esqueleto constructivista. Estos principios generales no son prescripciones educativas en el sentido estricto sino una manera de entender las decisiones relativas al desarrollo y aplicación del currículum. Estos principios o ideas-fuerza son:

### ***La consideración de unas etapas o estadios de crecimiento***

Es necesario tener en cuenta los estadios evolutivos de carácter -prácticamente-universal que estableció Jean Piaget, y que son relativamente universales en cuanto a su orden de aparición.

- estadio sensorio-motor: del nacimiento a los 2 años aproximadamente;
- estadio intuitivo o preoperatorio: de los 2 años a los 6/7 años aproximadamente;
- estadio operativo concreto: de los 7 años a los 10/11 años aproximadamente;
- estadio operativo formal: de los 11 años a los 14/15 años aproximadamente;

Cada uno de estos estadios queda definido por el desarrollo y la consolidación de una estructura intelectual determinada, por unas capacidades de razonamiento y la adquisición de aprendizajes que el niño/joven ejercita y conquista a partir de la experiencia. Lógicamente, será bueno que la planificación educativa considere las posibilidades de aprendizaje que corresponde a cada uno de estos estadios evolutivos de manera que las actividades de aprendizaje se ajusten a la organización mental del alumno.

### ***La exigencia y la necesidad de construir aprendizajes significativos***

Un *aprendizaje significativo* es un proceso por el cual se relaciona una nueva información que recibe algún aprendiz con algún aspecto o alguna información ya existente en la estructura cognitiva de este mismo aprendiz. El aprendizaje significativo se consigue cuando se produce una conexión entre una nueva información y algún conocimiento adquirido anteriormente y que se relaciona.

Los aprendizajes significativos son los que permiten al alumno establecer vínculos y relaciones con sus conocimientos y experiencias previos. *“Siempre que una persona intenta comprender algo necesita activar una idea o un conocimiento adquirido con anterioridad que le sirva para organizar esa nueva situación y darle sentido”*. Por este motivo los aprendizajes que se llevan a cabo en la escuela deben ser significativos. Digamos que los aprendizajes auténticos son significativos, en contraposición con los aprendizajes memorísticos, repetitivos o mecánicos. Esta idea está relacionada con la denominada *teoría de la asimilación* de David Ausubel.

*“si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: de todos los factores que influyen en el aprendizaje el más importante es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1990:6).*



*David Ausubel (1918 -) Psicólogo estadounidense nacido en Nueva York, estudió en la New York University, seguidor de Jean Piaget. Una de sus mayores aportaciones al campo del aprendizaje y la psicología fue el desarrollo de los organizadores de avance (desde 1960).*

Todos los alumnos tienen un bagaje anterior, unas experiencias, unos conocimientos previos. Algunos los recuerdan con miedo o respeto, otros los han vivido o vinculado a situaciones con sensaciones de ridículo y de incompetencia. Hay que respetar y partir de todo ello y es preciso conocerlo para conectarlos con el nuevo aprendizaje. Hay que intentar buscar puntos de contacto con el mundo de nuestro alumnado.

Nuestra estructura de conocimiento está configurada por una red de esquemas de conocimiento que se definen como las *representaciones* que una persona posee, en un momento dado de su existencia, sobre algún objeto de conocimiento. A lo largo de la vida, estos esquemas se revisan, se modifican, se hacen más complejos y adaptados a la realidad, más ricos en relaciones. Ahora bien, para que este proceso se desencadene, no basta con que los alumnos se encuentren con contenidos para aprender; hace falta que frente a los contenidos puedan actualizar sus esquemas de conocimiento, contrastarlos con los que son nuevos, identificar similitudes y discrepancias e integrarlas en sus esquemas, comprobar que todo ello tiene cierta coherencia, etc. Así pues, la enseñanza debe colaborar a establecer tantos vínculos no arbitrarios entre los nuevos contenidos y los *conocimientos previos* como permita la situación.

De aquí la importancia que se da a los denominados *conocimientos previos* a un proceso de aprendizaje determinado. Lo que el aprendiz ya sabe, los conocimientos, las ideas, las aptitudes que ya posee, que ya ha adquirido en experiencias anteriores, será el instrumental, el equipaje, con el que aborda un nuevo aprendizaje.

Esta idea de los conocimientos previos, que parece obvia, a menudo es desconsiderada por la práctica educativa anclada a programas preestablecidos y arquetipados. La desconsideración de los conocimientos previos, del bagaje del alumno, suele promover un aprendizaje de tipo mecánico y repetitivo.

Para que sea significativo, el aprendizaje se ha de vincular, se ha de articular, se ha de conectar con otros conocimientos que forman parte de la estructura cognitiva del alumno. Para que un aprendizaje sea significativo debe cumplir las siguientes condiciones:

- ha de tener significatividad *lógica*, es decir, que los nuevos conocimientos con los que se construirá el nuevo aprendizaje han de ser en sí mismos coherentes, han de respetar la estructura, la lógica interna propia de la disciplina.
- ha de tener significatividad *psicológica*, es decir, que ha de poderse conectar con la estructura intelectual concreta y particular del aprendiz en cuestión. Un aprendizaje que quiere ser significativo ha de permitir crear puentes entre los conocimientos previos del aprendiz y los nuevos conocimientos que se desean incorporar. Es una cuestión de nivelación, de acoplamiento y, en definitiva, de adecuación de los nuevos conocimientos a un bagaje que posee un aprendizaje determinado –conocimientos previos, nivel de desarrollo según la edad, estrategias de aprendizaje con las que cuenta el sujeto,...
- ha de ser *funcional*, es decir, ha de poder ser útil en otras experiencias o circunstancias alejadas al mismo acto de aprendizaje. Un aprendizaje significativo ha de poder tener capacidad de aplicación, capacidad de relación con nuevas situaciones, con nuevos conocimientos. Que un aprendizaje sea funcional quiere decir que puede ser transferible, que tiene un gran poder de multiplicación porque tiene enormes posibilidades de conexión.
- Ha de servirse de la *memoria comprensiva*, lo que significa que no se puede basar en una repetición mecánica que el aprendiz no sabe bien que quiere decir. La memoria comprensiva se contrapone con la memoria repetitiva o mecánica. El aprendiz nada más puede asimilar unos conocimientos en su estructura cognitiva si comprende todos y cada uno de los elementos que conforman estos conocimientos, si conoce el significado. “*La memoria no es sólo el recuerdo de lo que se ha aprendido, sino la base a partir de la cual se ponen en marcha nuevos aprendizajes*” (Norman, 1985).

### **Zona de desarrollo próximo (Z.D.P.)**

Esta idea está tomada del psicólogo ruso L.S. Vygotsky. Este autor denomina por *zona de desarrollo próximo* (ZDP) a la diferencia entre lo que una persona puede hacer por sí sola y lo que puede hacer con ayuda de otro más experto.



L. S. Vygotsky, también traducido como Vigostki, Vygostki o Vygotsky (1896-1934), psicólogo bielorruso, uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, y claro precursor de la neuropsicología soviética de la que sería máximo exponente el médico ruso A.R. Luria. Fue descubierto y divulgado por los medios académicos del mundo occidental en la década de 1960.

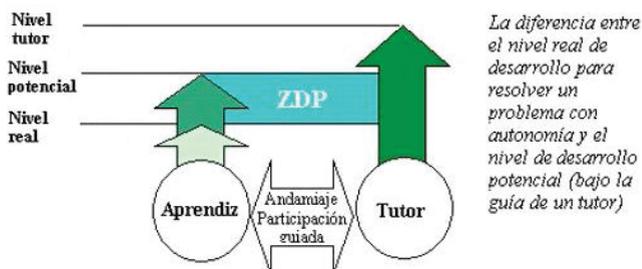
Vygotsky señalaba, en relación con ello, que en cada momento del desarrollo deberían distinguirse dos niveles: el que corresponde al *desarrollo efectivo* (nivel real) que ha alcanzado un niño (lo que puede hacer ya por sí solo) y el nivel de *desarrollo potencial*, es decir, aquello que está desarrollándose pero que aún no se domina.

La ZDP se sitúa, por tanto, entre un nivel de desarrollo efectivo (real) del aprendizaje y un nivel de desarrollo potencial o posible. Es decir, se podría distinguir entre las actividades que ya ha aprendido, las que puede hacer interaccionando con otros, y las que no es capaz de hacer ni con la ayuda de otros.

Para Vygotsky, la instrucción eficaz es aquella que se adelanta ligeramente al nivel de desarrollo efectivo del niño, situándose en su nivel de desarrollo potencial. En otras palabras, la ZDP es la región ideal para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite al niño practicar y llegar a dominar habilidades que se encuentran todavía en un estado embrionario. Es inútil, pues, intentar enseñar al niño lo que todavía no puede hacer ni solo ni con ayuda, es decir, lo que aún no está ni en desarrollo.



### Zona de desarrollo próximo (ZDP)



*El enseñante debe situar al aprendiz en su Zona de Desarrollo Próximo.*

## **PERO... YA ESTÁN SURGIENDO NUEVOS ENFOQUES**

Junto a las teorías más influyentes en los últimos años en el ámbito de la enseñanza (conductismo, cognitivismo), van apareciendo nuevas maneras de entender qué es enseñar y aprender. El *enfoque basado en competencias* (EBC), el *aprendizaje dialógico* y la *teoría de los sistemas complejos* constituyen varios enfoques que, en un corto periodo de tiempo, creo que influirán notablemente en nuestra manera de enseñar.

### **EL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS**

La mirada competencial constituye un enfoque vinculado al *constructivismo*, a las alternativas *globalizadoras* y a las técnicas para *aprender a aprender*. Desde este planteamiento, la educación debe contribuir a reforzar la idoneidad y el dinamismo, así como la cohesión social.

Frente a una concepción de la formación basada esencialmente en el logro de objetivos y contenidos fundada en el modelo de la racionalidad técnica, el hecho de acentuar la importancia en estimular y desarrollar en los sujetos sus competencias humanas, como nueva fundamentación educativa, nos lleva a que los objetivos queden subordinados al diagnóstico de las necesidades y a las diversas disponibilidades formativas de los educandos, una orientación de carácter funcional mucho más coherente con una noción del desarrollo humano más compleja y de carácter transversal. Un enfoque holístico, en definitiva, centrado en el sujeto visto en su globalidad, que deja obsoletos los modelos formativos sustentados en concepciones reduccionistas del desarrollo humano.

Las *competencias básicas* se han incorporado en los programas oficiales para favorecer al alumnado a desenvolverse en el contexto social actual. La mayoría de los jóvenes deberán adquirir capacidades que las generaciones anteriores no tenían: saber encontrar información, aprender a trabajar en equipo, controlar las emociones, resolver conflictos, etc. Además, aparecen nuevos problemas para nuestra área: el sedentarismo, la obesidad infantil, la multiculturalidad, la necesidad de un estilo de vida activo, la adicción a las nuevas tecnologías, etc. El enfoque basado en competencias puede ser una oportunidad para abordarlas.

## Aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico induce a reflexionar sobre la importancia de la interacción entre los diferentes estamentos que intervienen en el mundo educativo. Todas las personas adultas que se relacionan con el alumnado deben participar en la transformación de los centros educativos, heredados de la sociedad industrial, en comunidades de aprendizaje. El aprendizaje dialógico se basa en que el nuevo tipo de escuela, debe ser producto del diálogo y del consenso entre el mayor número de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones, asociaciones, familiares, empresas, alumnado y ayuntamientos.

A diferencia del pensar dialéctico, en el pensar dialógico no existe superación de contrarios, sino que los dos términos coexisten sin dejar de ser antagónicos.

Los autores referenciales de este paradigma son Freire (Freire, 1997) y Habermas (Habermas, 1998).

APRENDIZAJE	TRADICIONAL	SIGNIFICATIVO	DIALÓGICO
CONCEPCIÓN	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	COMUNICATIVA
BASES	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas
EJEMPLO	La mesa es una mesa independientemente de cómo la vemos las personas	La mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para comer	La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo en utilizarla para comer
FORMACIÓN DEL PROFESORADO	Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados	Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados
ENFOQUE DISCIPLINAR	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica
CONSECUENCIAS	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, genera aumento de las desigualdades	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria

*Comparativa entre diferentes enfoques del aprendizaje.*

## Sistemas complejos o el paradigma de la complejidad

El *paradigma de la complejidad* aglutina a científicos de diversos campos de conocimiento que insisten en la conveniencia de adoptar nuevos modelos teóricos,

metodológicos y, por ende, una nueva epistemología, que permita a la comunidad científica elaborar teorías más ajustadas de la realidad que posibilite, al mismo tiempo, diseñar y poner en prácticas modelos de intervención –social, sanitaria, educativa, política, económica, ambiental, cultural, etc.– más eficaces que ayuden a pilotar y regular las acciones individuales y colectivas. Uno de los soportes epistemológicos es el de *pensamiento complejo* de Morin (1990).

Subyace en esta actitud reformista un firme intento de transformar la racionalidad sobre la que la ciencia y la tecnología se han venido apoyando. Esta actitud reformista afecta indistintamente tanto a las ciencias empírico-naturales como a las ciencias sociales y humanas y, en consecuencia, incide asimismo en las ciencias de la educación.

La teoría de los sistemas complejos pone en entredicho el punto de vista reduccionista que actualmente predomina en el ámbito educativo. Frente al paradigma experimental, que caracteriza el modelo actual, el paradigma de la complejidad trata de estudiar los fenómenos dentro del propio contexto donde se producen, respetando los aspectos contextuales, la naturalidad, la lógica interna, etc., por esa razón es también conocido como enfoque ecológico. Frente a los planteamientos derivados de los modelos cognitivistas, cuyo referente era la globalidad de la persona en sí misma, este enfoque aporta una noción del contexto en el que se mueve el individuo como un elemento consustancial e inseparable de él, por su cualidad de mediatizar e interactuar.

## EN RESUMEN ¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE?

- El *conductismo* y el *constructivismo* son las grandes perspectivas utilizadas más a menudo para estudiar el aprendizaje en la creación de enfoques de enseñanza.
- El *conductismo* constituyó durante mucho tiempo la referencia para confeccionar las propuestas pedagógicas en el mundo educativo. En consecuencia, los modos de enseñar se inspiraban en ese paradigma. Su huella sigue impregnando la manera de enseñar de muchos docentes.
- El conjunto de teorías que se aglutinan entorno al concepto *constructivismo* constituyen la referencia sobre la que se perfilan actualmente las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- El constructivismo entiende que aprender es un proceso en el cual el alumno *construye activamente* nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados.
- La *gestión didáctica de la clase* de educación física debe estar en consonancia con los fundamentos teóricos que se propugnan en la actualidad para la enseñanza.
- Además de los paradigmas aquí presentados, emergen *nuevas concepciones* que influirán en las nuevas metodologías de enseñanza. Entre ellas destacan el enfoque basado en competencias, aprendizaje dialógico, sistemas complejos, etc.

### **2.3 Aplicaciones de la Didáctica crítica a nivel áulico e institución.**

La Teoría Crítica de la Educación es una construcción teórica, referida al ámbito de los fenómenos educativos que recoge los presupuestos filosóficos de la Teoría Crítica e intenta reflejarlos en la práctica educativa. Esta relación no es una relación jerárquico-impositiva de la teoría hacia la práctica, sino una relación dialéctica. Buscar una coherencia entre las formas de entender el mundo, la sociedad, el sujeto... que sirva de referente en el quehacer educativo cotidiano, en el proceso de transmisión de conocimientos, en las formas en las que se concretan las actuaciones del profesor. Conseguir “teorías sociales, no sólo en el sentido que reflejan la historia de las sociedades en que aparecen, sino también en el que encierran ideas sobre el cambio social, y en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad”(1). Los supuestos históricos en los que se basa la metodología tienen que estar en consonancia con principios que explican el concepto de currículum.(2). Es un intento de conseguir una forma específica e integrada de entender el mundo y la actividad pedagógica.

El currículum se define no como un conjunto de saberes elaborados por expertos, sino como un proceso en el que intervienen todos los sectores implicados en el proceso educativo.

Los principios básicos se concretan en los puntos siguientes:

#### **Concepto de educación**

Teniendo siempre presente el aforismo de HORKHEIMER “Podemos señalar el mal, pero no lo absolutamente correcto”. La Teoría Crítica puede señalar criterios, pero no valores ni definiciones absolutas. Los criterios son siempre revisables de acuerdo con el contexto y los procesos comunicativos que se generan.

La educación la definimos como proceso de creación y facilitación de orientación de las acciones y conocimientos mediante relaciones de interacción simétricas en un contexto de comunicación crítica y racional. Entendemos por crítica “el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar entre sí las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocerlas de manera efectivamente real”(5) . A la pereza intelectual la llamamos en muchas ocasiones firmes convicciones

#### **Concepto de Teoría Crítica.**

Este concepto incluye no sólo las exigencias metodológicas (fruto del convenio de científicos en un momento histórico determinado para un objeto específico), sino que incluye un carácter emancipador en su orientación. Los “por qué” y los “para qué” son

atribuciones determinantes para orientar sus fines. Su verdad está orientada por los valores. La aproximación al conocer, no se reduce al acercamiento de un sujeto pensante a un objeto de investigación. Se parte del principio de que los propios procesos de pensamiento y del conocer, ya vienen condicionados por esos mismos objetos. Los conocimientos son históricos, forman parte del devenir histórico. Los procesos de selección de contenidos curriculares, los criterios utilizados... pueden ser elementos clarificadores para comprender la prevalencia de unos saberes sobre otros. Los profesores- alumnos deben ser conscientes de cuáles son los valores, los intereses, los conceptos sociales que están detrás de un diseño curricular y este conocimiento debe ser orientativo para diseñar las opciones consiguientes. No se trata de imponer un conocimiento crítico, sino de proporcionar instrumentos de reflexión crítica, en la que la explicación del profesor, así como las aportaciones de los propios alumnos, forman parte de un clima de comunicación y de análisis.

### ***El pensamiento crítico.***

Una característica importante de esta metodología es el carácter negativo (se debe a Adorno está aportación) que tiene todo pensamiento crítico. Es decir, el pensamiento afirmativo por una parte es mantenedor de lo dado y por otra oculta lo que no está presente en la afirmación. El pensamiento crítico trata de descubrir lo no-dicho, aquellos aspectos de la realidad no definidos por los discursos formales, pero que forman parte de la realidad.

Esto se hace especialmente relevante cuando se analizan los contenidos políticos (decretos, disposiciones legales) relacionados con la Organización Escolar dictados por responsables de la planificación educativa. Se parte de que profesor-alumno han de tener una visión crítica que les permita detectar las contradicciones. La finalidad última no es conseguir unos fines económicos, sino que está orientado hacia un interés emancipador que permita al sujeto una vida libre. En definitiva se trata de conseguir instrumentos capaces de explicar los fenómenos humanos y, a la vez, conseguir su transformación. El alumno es considerado como concreto y determinado por su contexto y se rechaza la concepción del individualismo burgués de sujeto: individuo que tiene poder para cambiar su vida según su propia iniciativa.

Es una constante de este planteamiento la referencia constante a la realidad que se presentan como realidad dialéctica. La mayéutica socrática, incorporando la connotación negativa de la dialéctica adorniana sería el encuadre más definido de lo que intentamos decir.

### ***Crterios metodológicos.***

La teoría crítica se mueve en la intersección de tres métodos de trabajo:

#### Método hermenéutico.

Comprensión e interpretación de un texto, considerando como texto cualquier contenido situación humana que posea un contenido simbólico (lenguaje didáctico, cultura de la institución, relaciones interpersonales en el contexto escolar, documentos producidos en la institución...). Se trata de llegar al “sentido” (categoría última del proceso hermenéutico). El sentido se construye a partir de una primera proyección de los significados (mundo de la vida aún no consciente) propios del sujeto que estudia, para después en sucesivas interpretaciones ir descubriendo otras dimensiones y siempre en relación al entorno.

#### Método empírico.

No se aborda desde una perspectiva neo-positivista donde priman los intereses técnicos y la realidad social queda reducida a “hechos” como categoría ontológica. Se considera los “hechos” como portadores de experiencias, cargados de subjetividad, haciendo referencia al carácter simbólico que tienen. El objetivo de la utilización de este método reside en la contribución a la desmitificación, es decir, aportar datos necesarios a la desmitificación de las falsas imágenes, metáforas, creencias, estereotipos...

#### Método crítico-ideológico.

Se parte de la autorreflexión: proceso ínter-subjetivo cuya finalidad es la superación de los mecanismos de enmascaramiento que uno de los sujetos tiene respecto a su realidad. El papel del profesor crítico sería el de analizar (también aplicado a su propia realidad) los mecanismos defensivos y de autoengaño respecto a las situaciones de dominio que configuran su pensamiento y su realidad y su deseo de tomar conciencia reflexiva para superarlos. “La autorreflexión lleva a la consciencia de aquellos determinantes de un proceso de formación que condicionan ideológicamente una praxis presente de la acción y de la aprehensión del mundo”. El punto de partida del conocimiento crítico ideológico, en expresión de HABERMAS, es utilizar las “reglas habituales de los discursos científicos”, pero en consonancia con las otras dimensiones de su propuesta metodológica.

---

## Unidad III

---

### **Propuesta de instrumentación didáctica**

3.1 Instrumentación didáctica.

3.2 Conducción de grupos.

### 3.1 Instrumentación didáctica

Cuando hablamos de instrumentación didáctica se hace necesario partir de un concepto de aprendizaje que nos sirva como marco de referencia. Esta claridad teórica sobre el aprendizaje será condición necesaria para aprovechar otros conceptos que son consustanciales a la instrumentación didáctica, tales como: objetivos, contenidos, actividades o situaciones de aprendizaje, evaluación, etc. En una palabra la concepción de aprendizaje determina el manejo que se haga de todos los componentes de una planeación o programación didáctica.

**La concepción de aprendizaje condiciona la instrumentación didáctica.**

El concepto de planeación didáctica, a juzgar por las evidencias de la práctica docente, es un concepto que se presta a interpretaciones de acuerdo con el marco teórico desde el cual se le enfoque y, claro está, la forma específica cómo se haga operativo, dependerá de la postura que se adopte. Con mucha frecuencia a la práctica docente, y más concretamente, a la instrumentación didáctica, suele ubicársele en los límites estrechos del aula por lo cual no se abre la posibilidad de un análisis que contemple otros aspectos sustantivos inherentes a la instrumentación didáctica, como lo pueden ser los esquemas referenciales de los alumnos, su importancia en la dinámica interna del grupo, la problemática específica de la institución, la del plan de estudios, la de la organización académico-administrativa, etc.

**La práctica docente no se agota en los límites del aula**

Entendemos la planeación didáctica (instrumentación) como “la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo de terminado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno”.

**Planeación didáctica organización de factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

“La planeación didáctica, así concebida, pudiera parecer como una actividad de carácter estático, fundamentalmente previa al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero muy por el contrario, en el presente trabajo la entendemos como un quehacer docente en constante replanteamiento, susceptible de continuas modificaciones, producto de revisiones de todo un proceso de evaluación. Esto nos lleva a considerar tres situaciones básicas en las que se desarrolla:

- Un primer momento, que es cuando el maestro organiza los elementos o factores que incidirán en el proceso, sin tener presente al sujeto (alumno), relativamente, más allá de las características genéricas del grupo.
- Un segundo momento, en el que se detecta la situación real de los sujetos que aprenden y se comprueba el valor de la planeación como propuesta teórica, tanto en sus partes como en su totalidad.
- Un tercer momento, en el que se rehace la planeación a partir de la puesta en marcha concreta de las acciones o interacciones previstas.

**La instrumentación didáctica es un quehacer docente en constante replanteamiento.**

**Estos momentos sitúan al docente en un marco de realidad**

Con la visión de estos tres momentos el maestro puede estar en condiciones de emprender la tarea de planeación didáctica en forma de unidades, cursos, seminarios, etc., pero, lógicamente, esta acción será más congruente si se inserta en el contexto del plan de estudios de la institución.

También apuntamos que en esta tercera unidad de nuestro libro concebimos a la instrumentación didáctica, no únicamente como el acto de planear, organizar, seleccionar, decidir y disponer todos los elementos que hacen posible la puesta en marcha del proceso de enseñanza aprendizaje, sino que entendemos el acontecer en el aula como una actividad circunstanciada, con una gama de determinaciones, tanto institucionales como sociales.

**La actividad docente tiene determinantes institucionales y sociales.**

Asimismo, al desarrollar el tema de la instrumentación didáctica, no se abordará de manera específica ninguno de sus aspectos, como objetivos, contenidos, actividades o situaciones de aprendizaje o evaluación, sino que estos temas se analizarán a través de la óptica particular de cada uno de los enfoques educativos que son objetos de estudio en esta unidad: Didáctica Tradicional, Tecnología Educativa y Didáctica Crítica.

## **a) LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA EN LA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA TRADICIONAL**

Antes de desarrollar la propuesta teórica de instrumentación didáctica en el contexto de la Didáctica Tradicional, apuntaremos algunas ideas sobre la naturaleza de este enfoque de la enseñanza. El propósito es introducir al lector en esta tendencia de la educación y al mismo tiempo crear las condiciones de análisis a través de las cuales podamos desentrañar los efectos de esta concepción educativa en la problemática de la instrumentación didáctica.

**Consideraciones sobre la didáctica tradicional.**

Generalmente, cuando oímos hablar de educación tradicional nuestra referencia inmediata es la imagen de un profesor que habla y unos alumnos que escuchan; pero pocas veces nos detenemos a reflexionar sobre las características y las implicaciones de este tipo de enseñanza.

Más aun, la noción de didáctica tradicional que se maneja con frecuencia es muy relativa, dado que esta corriente educativa no se puede considerar como un modelo puro, sino que existen distintas versiones e interpretaciones al respecto.

**La didáctica tradicional no es un modelo puro.**

Podríamos decir, con Aníbal Ponce, que “la educación tradicional pone en marcha preponderantemente la formación del hombre que el sistema social requiere. En ella cuenta el intelecto del educando mientras deja de lado el desarrollo afectivo y en la domesticación y freno del desarrollo social suelen ser sinónimos de disciplina.

**Este modelo educativo distorsiona la formación del alumno.**

En esta forma de educación sistemática, institucionalizada, formal, etc., el maestro, consciente o no de ello, ha venido siendo factor determinante en la tarea de fomentar, entre otras cosas, el conformismo, a través de la imposición del orden y la disciplina vigentes, que tienen su origen en la propia familia.

Tratando de penetrar un poco más en las características de esta corriente educativa apuntamos, con Aebli, que la práctica de la didáctica tradicional halla su expresión

**El profesor factor importante en la orientación del acto educativo.**

esencial en lo que se ha dado en llamar “enseñanza intuitiva”, es decir, en una propuesta educativa que consiste en ofrecer elementos sensibles a la percepción y observación de los alumnos.

Considerando la gran importancia de los supuestos teóricos y la práctica todavía dominante de la didáctica tradicional, insistiremos ahora en sus fundamentos psicológicos. Según Hans Aebli, esta corriente educativa se ubica en la lógica de la psicología sensual-empirista, dado que concibe la noción de las cosas y de los fenómenos como derivados de imágenes mentales, de intuiciones y de percepciones.

**Didáctica Tradicional:  
expresión esencial de  
la institución y la  
percepción sensible.**

La psicología sensual-empirista explica el origen de las ideas a partir de la experiencia sensible y no atribuye al sujeto sino un papel insignificante en su adquisición. Esta postura encuentra su expresión más clara en la clásica concepción filosófica de que el espíritu del niño es una tabla rasa sobre la que se imprimen progresivamente las impresiones proporcionadas a través de los sentidos, y que lo único que varía de un sujeto a otro es el grado de sensibilidad.

La escuela tradicional, dice Justa Ezpeleta, es la escuela de los modelos intelectuales y morales. Para alcanzarlos hay que regular la inteligencia y encarnar la disciplina; la memoria, la repetición y el ejercicio son los mecanismos que lo posibilitan.

**La escuela tradicional  
forja modelos  
intelectuales y  
morales.**

Finalmente, creemos conveniente señalar que los teóricos de la educación, al enjuiciar la didáctica tradicional, suelen caer con mucha frecuencia en generalizaciones, imprecisiones y, las más de las veces, en posiciones reduccionistas.

Una vez que hemos formulado algunos señalamientos en tomo a las nociones que se generan en la didáctica tradicional, pasamos a develar como se realiza la tarea de instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, creemos necesario explicitar la concepción de aprendizaje que subyace en este modelo educativo, puesto que sin esta condición resultaría sin fundamento ocuparnos del problema que aquella representa.

En la didáctica, y más ampliamente en la educación tradicional, se maneja un concepto receptivista del aprendizaje porque se le concibe como la capacidad de retener y repetir información. Es decir, la acción cognoscitiva registra “los estímulos procedentes del exterior y el producto de este proceso de conocimiento, es un reflejo cuya génesis está en la relación mecánica, del objeto sobre el sujeto”. En este modelo los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar, y el papel del profesor es el de un mediador entre el saber y los educandos.

**Concepción  
intelectualista del  
aprendizaje.**

**El profesor mediador  
entre el alumno y el  
conocimiento.**

Tomando como punto de referencia esta concepción de aprendizaje abordaremos, en consecuencia, los componentes de la instrumentación didáctica siguientes:

- a) Problemática de los objetivos;
- b) Selección y estructuración de contenido;
- c) Actividades y/o situaciones de aprendizaje;
- d) Problemática de la evaluación de aprendizaje.

### **a) Objetivos de aprendizaje**

Este es un tema al cual la didáctica tradicional no le concede mayor importancia. Los planes y programas de estudio cubren este rubro de manera muy general, y puede decirse que hasta ambigua y difusa. Se suele formularlos a manera de grandes metas, quizá como políticas orientadoras de la enseñanza más que del aprendizaje. Es decir, el aspecto de la intencionalidad de la enseñanza centra su atención en ciertas metas o propósitos de la institución y del profesor, más que en explicitar los aprendizajes importantes a que deben arribar los educandos. En consecuencia, el profesor no tiene suficientemente claros los propósitos que persigue, y parece lógico suponer que si el propio profesor no tiene claras las metas, o bien las maneja implícitamente, menos claras las podrían tener los alumnos.

**Se maneja una  
noción de la  
enseñanza más que  
objetivo de  
aprendizaje.**

### **b) Contenidos de la enseñanza**

Este tema asume una característica distinta: se maneja el consabido listado de temas, capítulos o unidades etc. Un signo también muy característico de este enfoque de la didáctica es el enciclopedismo, representado por el gran cúmulo de conocimientos que el alumno tiene que “aprender”. Este fenómeno se expresa en la fragmentación y abuso del detalle. Como se puede ver, los contenidos presentados de esta manera no requieren que el estudiante realice un esfuerzo de comprensión e interpretación, sino de memorización y repetición. En suma, los contenidos se consideran como algo estático,

**Contenido exhaustivo  
y fragmentado.**

recortado, acabado, legitimado, con pocas posibilidades de análisis y discusión, o de objeción y de proposición de alternativas por parte de profesores y estudiantes.

### c) Actividades de aprendizaje

Respecto al método, se advierte igualmente que en este tipo de enseñanza no existen variantes significativas; por el contrario, el profesor se limita en términos generales al uso de la exposición.

**La exposición  
procedimiento por  
excelencia de la  
Didáctica**

Es el predominio de la cátedra magistral, del secular “magister dixit”, de la clásica lección, donde el alumno asume fundamentalmente el papel de espectador. El extremo de esta práctica se da cuando se cae en el verbalismo, considerado como el mecanismo a través del cual esta educación oculta la verdad en la palabra, en detrimento de la observación sistemática y la experiencia vivida. Para ilustrar mejor esta peculiar característica de la didáctica tradicional recurro a Freinet, quien afirma: “El enemigo número uno de la regeneración de nuestra escuela es la explicación a ultranza, la elección permanente en la voz del maestro es el principal instrumento de la vida de la enseñanza.

**El verbalismo oculta  
la verdad en el flujo  
de la palabra.**

La experimentación es lenta y caprichosa; exige instrumentos e instalación, la observación misma supone atención y perseverancia. La escuela tradicional encontró un camino, que ha considerado eficaz: el maestro explicará. Pero la explicación, previa se ha convertido en la principal función del educador...

“...La explicación se vuelve rápidamente verbalismo y éste suple en clase al razonamiento y a la acción; los suprime y los sustituye, a riesgo de que se atrofien las cualidades de donde ellas emanan”

Los recursos empleados en este modelo de enseñanza, son escasos, listaremos los siguientes, no porque se usen todos a la vez, sino por ser los más frecuentes: notas, textos, láminas, carteles, gis, pizarrón, empleados las más de las veces sin criterios teóricos claros que permitan seleccionarlos, organizarlos y aplicarlos adecuadamente en cada situación de aprendizaje.

**Los recursos  
didácticos se  
seleccionan y aplican**

### d) La evaluación del aprendizaje.

La práctica de esta actividad quizá sea la que más adolece de imprecisiones, abusos y arbitrariedades. No es casual que el modelo de enseñanza tradicional se haya caracterizado a la labor del profesor como una tarea que consiste esencialmente en transmitir conocimientos y en comprobar resultados. No se necesita hacer algunas reflexiones para darse cuenta de la enorme pobreza y superficialidad que encierra dicha afirmación.

**En la práctica  
evaluativa comparte  
imprecisiones, vicios  
y abusos.**

Tradicionalmente se ha concebido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente en el proceso didáctico: se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos; se ha utilizado, además, como una arma de intimidación y de represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra, la evaluación, no obstante su trascendencia en la toma de decisiones del acto docente, ha cumplido más bien el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

**A menudo la  
evaluación se ha  
aplicado  
distorsionadamente.**

Estas aseveraciones sólo pretenden destacar algunos aspectos que deforman y denigran la tarea educativa, y al mismo tiempo señalar la necesidad de sustituir el actual concepto de calificación, vía la práctica casi exclusiva de los exámenes, por una verdadera evaluación pedagógica.

**Históricamente la  
evaluación ha  
cumplido un papel  
auxiliar de la tarea  
administrativa.**

Los señalamientos anteriores hacen referencia sólo a la evaluación del aprendizaje, porque este sistema educativo no contempla a nivel racional, metódico y sistemático la evaluación de planes y programas, por ejemplo. Más bien trata de acciones un tanto formales y con tintes burocratizantes, que se llevan a cabo a través de academias de profesores, consejos técnicos, jefaturas de departamentos, etc.

**La evaluación ha  
caído frecuentemente  
en la burocratización.**

## PREGUNTAS

¿Cómo caracterizaría brevemente la instrumentación desde la perspectiva de la didáctica tradicional?

## COMENTARIO

Podemos apuntar diversas características de la instrumentación en la perspectiva de la didáctica tradicional; sin embargo, cabe señalar como rasgo interesante la nula consideración del grupo como propiciador de aprendizajes, así como que los roles de profesor y alumno suelen considerarse como estáticos. En términos generales, podemos decir que la didáctica tradicional se preocupa por la transmisión del conocimiento y no por la construcción o descubrimiento del mismo.

## II. LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA EN LA PERSPECTIVA DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

En nuestro país esta corriente se genera en la década de los cincuenta, como consecuencia de la expansión económica, que se caracterizó por las considerables inversiones extranjeras, así como por el empleo de una tecnología cada vez más desarrollada. Este fenómeno de expansión económica y desarrollo tecnológico marcó históricamente dos derroteros: por un lado, división, y por otro, complicación de la naturaleza del trabajo.

**Tecnología Educativa: fenómeno de la expansión económica y tecnológica de E.U.**

Si analizamos los factores socioeconómicos y políticos que originan esta situación, constatamos que este hecho es coincidente con la organización empresarial de los Estados Unidos que obra con base en criterios racionales y sistemáticos, cuyo propósito es aumentar la producción y que tiene marcada influencia en nuestro país y en América Latina.

Como producto de esta serie de convulsiones científicas y tecnológicas surge una concepción de la tecnología educativa apoyadas en las nociones de “progreso”, “eficiencia”, que responden explícitamente a un modelo de sociedad capitalista y a una serie de demandas que se gestan en su interior, aunque se hagan aparecer como propuesta alternativa al modelo de la educación tradicional.

**La tecnología educativa pregona tres nociones básicas: progreso, eficiencia y eficacia.**

En este contexto, la tecnología educativa retoma el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clase. Esta corriente didáctica se convierte así en un espacio donde convergen e interactúan una serie de prácticas educativas, pero sin que haya una reflexión mayor sobre ellas, con lo que se cae en un practicismo inmediatista, que carece de una crítica previa a su implantación.

**Esta corriente centra su propuesta en el cómo de la enseñanza.**

Si bien es cierto que la tecnología educativa se propone explícitamente superar los problemas de la escuela tradicional, en la práctica esta pretendida idea de superación giró en torno a las formas, es decir, al cómo de la enseñanza, sin cuestionarse el qué y para qué del aprendizaje.

La introducción de la tecnología educativa en el campo de la didáctica tradicional cambia en alguna medida su dinámica: se pasa del receptivismo al activismo. A este estado de cosas, algunos estudiosos de la tecnología educativa, entre ellos Vainstein, lo califican como la ocurrencia de un “salto vertiginoso del problema a la solución”, sin mediar para ello un proceso de reflexión y de elaboración, como condición necesaria para reelaborar el marco teórico de esta propuesta didáctica.

**El discurso de la tecnología educativa carece de una reflexión teórica.**

Una de las premisas de la tecnología educativa es el replanteamiento del rol de poder del profesor con respecto al alumno; pero lo que en realidad sucede, es que el poder del maestro cambia de naturaleza, en el sentido de que su autoridad ya no reside tanto en el dominio de los contenidos, como sucedía en la didáctica tradicional, sino en el dominio de las técnicas, condición, que le sigue permitiendo el control de la situación educativa. Es decir, en esta corriente educativa se da la impresión de que el maestro se eclipsa, que desaparece del centro de la escena y deja el papel principal al alumno. Pero esta actitud no deja de ser una simple ilusión, por que detrás de ese clima democrático se esconden principios rigurosos de planeación y de estructuración de la enseñanza.

**En este modelo educativo el poder del profesor sólo cambia de naturaleza.**

En esta corriente educativa se da la impresión de que el maestro se eclipsa, que desaparece del centro de la escena y deja el papel principal al alumno. Pero esta actitud no deja de ser una simple ilusión, por que detrás de ese clima democrático se esconden principios rigurosos de planeación y de estructuración de la enseñanza.

A manera de corolario apuntamos que las ideas que hemos venido exponiendo a propósito de la tecnología educativa, resultan apenas un esbozo de este complejo tema. No obstante, las consideramos necesarias para comprender el soporte teórico de su propuesta de instrumentación didáctica.

Señaladas ya algunas reflexiones en torno a las concepciones teóricas sobre tecnología educativa que se manejan en las distintas unidades de este libro, nos proponemos ahora revisar cómo lleva a cabo esta corriente educativa la tarea de instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual seguiremos el mismo esquema de análisis utilizado al tratar la didáctica tradicional.

La tecnología educativa, en tanto se apoya en los supuestos teóricos de la psicología conductista, entiende al aprendizaje como conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se operan en el sujeto como resultado de acciones determinadas, y a la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje. De ahí que la didáctica en esta versión puramente instrumental, brinde una amplia gama de recursos técnicos para que el maestro controle, dirija, oriente y manipule el aprendizaje, es decir, que el maestro, así, se convierte, modernamente hablando, en un ingeniero conductual.

**El aprendizaje consiste en la modificación de la conducta que se opera en el sujeto.**

Apoyándonos en esta concepción de aprendizaje, pasamos a desarrollar los elementos sustantivos de la instrumentación didáctica, objeto de este estudio.

### **a) OBJETIVOS DE APRENDIZAJE**

La sistematización de la enseñanza, como una de las expresiones de la tecnología educativa, reconoce como punto de partida de la programación didáctica; la especificación de los objetivos del aprendizaje, los cuales se definen como la descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el estudiante logre y manifieste al final de un ciclo de instrucción que puede corresponder a un tema, una unidad, un capítulo, un curso, un área, etc.

**Objetivos: descripción clara y precisa y unívoca de conductas.**

Para Federick Stockton, la acción educativa parte esencialmente de la definición de los propósitos que se pretende alcanzar a través de ella. Tradicionalmente -sigue diciendo-, estos propósitos han sido planteados por medio de temarios de asignaturas que por sí mismos no informan al estudiante ni a las personas interesadas en su aprendizaje qué es lo que se espera de aquél al finalizar un curso determinado.

**Tradicionalmente los propósitos educativos son difusos.**

Una de las tesis fundamentales del discurso de la tecnología educativa, vista en términos de programación didáctica, es la especificación de objetivos de aprendizaje, los cuales, insistimos, constituyen la definición operacional de los cambios propuestos en la conducta académica del estudiante, como resultados de sus experiencias de aprendizaje.

Con el surgimiento y auge de la sistematización de la enseñanza, en los años setenta, sus defensores e impulsores califican este enfoque de la enseñanza como la aplicación de un método de investigación, donde los objetivos de aprendizaje (sometidos a los dictados técnicos de taxonomías que norma su especificación) juegan un papel central. En este método de investigación, las hipótesis son las relaciones entre los objetivos de aprendizaje y los métodos de enseñanza para lograrlos; los experimentos son las experiencias de aprendizaje a que se somete a los alumnos y la información resultante son los testimonios del éxito o fracaso obtenido en los experimentos. Creemos pertinente aclarar que esta problemática no forma parte de los propósitos de este trabajo, sólo la mencionamos para subrayar la importancia que se da en ella a los objetivos de aprendizaje.

**Para la sistematización de la enseñanza los objetivos son su eje de referencia**

Mager es quizá, uno de los autores más ampliamente conocidos y con mayor número de adeptos entre las instituciones y los profesores, mismo que aborda la temática de los objetivos, para cuya elaboración dicta recomendaciones precisas, tales como: redactarlas en términos del alumno, identificar la conducta observable deseada, establecer las condiciones en que se muestra la conducta y los criterios de realización aceptables.

**Mager señala normas precisas para redactar objetivos.**

Benjamín Bloom, con su obra *Taxonomía de los objetivos de la Educación*, es indiscutiblemente el autor que mayor influencia tuvo y sigue teniendo en el campo de la programación didáctica por objetivos de aprendizaje, en casi todo nuestro medio educativo. Sus trabajos desarrollados en torno a la taxonomía de los objetivos de la educación divididos en los dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotor, marcaron pautas a seguir en el terreno de la formulación de objetivos conductuales.

**La Taxonomía de los objetivos de Bloom, influye poderosamente en la programación didáctica.**

Esta concepción teórica, a nuestro parecer, tiene serias implicaciones que se reflejan fundamentalmente en la forma de entender el aprendizaje. Uno de sus rasgos característicos es sostener que en el aprendizaje prevalece como condición necesaria un criterio rígido de organización lógico-psicológica como factor para que el aprendizaje se produzca.

En esta perspectiva, cuando se alude a los dominios o esferas de] conocimiento, se cae, irremediamente, en una visión fragmentaria del propio conocimiento y en una visión casi microscópica del comportamiento humano. En la noción de objetivos conductuales que sustenta la tecnología educativa, subyace un concepto fragmentado y mecanicista del aprendizaje, del conocimiento y consecuentemente de la realidad.

**El enfoque taxonómico de los objetivos conductuales fragmenta la conducta humana.**

## b) ANALISIS DE LOS CONTENIDOS

En la tecnología educativa el problema de los contenidos pasa a segundo plano. Estos son algo ya dado y validado por la institución educativa y sus grupos de “expertos”. En estas condiciones pensamos que no hay diferencias sustantivas al respecto entre la didáctica tradicional y la tecnología educativa. En la línea de la noción técnica de la formulación de objetivos conductuales, al contenido se le considera formando parte del binomio conducta-contenido en la especificación del objetivo, pero en la inteligencia de que es el medio a través del cual se manifiesta la **conducta**. Ello viene a confirmar que lo importante no son los contenidos, sino las conductas.

De esta problemática Justa Ezpeleta apunta algo que resulta muy revelador: “La escuela del siglo XVII se proponía imprimir contenidos en la mente de los educandos; tres siglos después, en el reinado de la tecnología educativa, Skinner cambia el acento y habla de imprimir conductas en los alumnos”. Pienso que esta aseveración corrobora, una vez más, el status del contenido en la corriente de la tecnología educativa.

Es un hecho que los contenidos constituyen la columna vertebral de los planes y programas de estudio y, consecuentemente, de la instrumentación didáctica con la que el profesor promueve el aprendizaje en sus alumnos; sin embargo, en el contexto de la tecnología educativa, el estudio del contenido ha sido desvirtuado por la aplicación de diversas técnicas surgidas fundamentalmente de la Enseñanza Programada y, por tanto, bajo la tutela del conductismo.

Lo cierto es que los contenidos, dada la gran carga ideológica que comportan, se oficializan, se institucionalizan y, por lo tanto, pocas veces se someten a discusión, cuestionamiento y menos aun, a replanteamientos o revisiones críticas. Son algo legitimado sobre lo cual el profesor y el alumno, las más de las veces, tienen vedado opinar, porque su tarea consiste, sólo en acatar pasivamente.

De ahí que en la tecnología educativa el maestro idóneo es el ingeniero conductual, no el especialista en contenidos.

En el marco de la tecnología educativa, este control ideológico de los contenidos de la enseñanza tiene graves consecuencias para la orientación de la educación, en el sentido de que dichos contenidos se conciben constitucional y socialmente como asépticos, neutrales y científicos, válidos para todos y cada uno de los horizontes educativos.

Estamos seguros de que en vista de la gran complejidad que implica el problema de los contenidos, por ahora sólo dejaremos planteado el tema, al que retomaremos más adelante, cuando desarrollemos la propuesta de la didáctica crítica.

## c) ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Para la tecnología educativa, la enseñanza se define como el control de la situación en que ocurre el aprendizaje. Una noción complementaria al respecto es la que explica la tecnología como cualquier cosa que se realice en el salón de clase para enseñar.

Es decir, como apunta Esther Carolina Pérez en la Unidad II de esta misma obra: “la enseñanza se centra en el reforzamiento de las conductas y, en consecuencia, en la programación de las circunstancias contingentes o emergentes...”

“...El profesor dispone de eventos si es posible muy específicos, para lograr la conducta deseada y tiene como principal función el control de estímulos, conductas y reforzamientos, aunque la sofisticada tecnología pretende llegar a prescindir de él. El alumno se somete a la tecnología, a los programas creados para él, supuestamente de acuerdo con su ritmo personal y sus diferencias individuales; a los instrumentos de enseñanza: libros, máquinas, procedimientos y técnicas; en pocas palabras, al discurso ideológico del individualismo y de la neutralidad”.

Uno de los valores o aportaciones que se ponderan con instancia y que se le atribuyen a la tecnología educativa, lo constituye el rechazo terminante de la improvisación. Suele decirse, cuando se establecen comparaciones, que la diferencia capital con respecto a los enfoques tradicionales consiste en que el profesor debe tener organizado el curso antes de impartirse, evitando así toda improvisación irresponsable”. Los procedimientos y las técnicas didácticas son estudiados, seleccionados, organizados y controlados con anticipación al proceso de enseñanza, y a mayor

En esta concepción los contenidos se traducen en conducta.

En la tecnología educativa, el contenido ocupa un lugar secundario.

Tecnología Educativa vía su vínculo con el conductismo ha distorsionado el contenido.

Aquí el contenido no admite críticas ni replanteamientos.

Los contenidos se conciben como asépticos, neutrales y científicos a priori.

La función del profesor es el control de estímulos, conductas y reforzamientos.

La Tecnología Educativa rechaza terminantemente la improvisación.

abundamiento, se habla de que a cada tiempo de enseñanza o clase te corresponde un tiempo mayor aun de preparación.

Es evidente que en este modelo educativo se privilegia sobremanera la planeación y. estructuración de la enseñanza, sin tomar en cuenta las condiciones siempre diferentes y cambiantes de cada situación de aprendizaje. Cuando no se reconoce esto y se actúa pasando por alto la consideración anterior, se desvirtúa la esencia misma de la emergencia y la creatividad que encierra toda experiencia docente.

La propuesta tecnológica hace énfasis en el carácter objetivo y fácilmente interpretable de la programación, de tal suerte que las condiciones de la enseñanza propicien la experimentación y la modificación constantes, así como los productos del aprendizaje rigurosamente previstos en los objetivos especificados.

Esta concepción considera al salón de clase como un auténtico laboratorio donde se experimentan técnicas, recursos y experiencias de aprendizaje; como un espacio donde los datos, las cifras y los fenómenos cobran vida y se convierten en facturas de eficiencia y de eficacia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En párrafos anteriores hemos asentado que en el discurso de la tecnología educativa se pronuncian posiciones de vanguardia e innovaciones en relación a la enseñanza tradicional, pero la realidad es que mucho de lo que pregona este movimiento “modernizador” de la educación, a nivel teórico, en la practica no se ha traducido en cambios de fondo. Pensamos que tales aportaciones han cumplido más bien el requisito de "poner al día" a las instituciones en el aprovechamiento de adelantos tecnológicos pero la realidad es que estas modernizaciones han resultado incapaces de superar las concepciones mecanicistas sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza.

**Se privilegia el carácter permanente y generalizable de la instrumentación de la didáctica.**

**El aula, espacio de experimentación del acto docente.**

## **EVALUACION DEL APRENDIZAJE**

En la corriente de la tecnología educativa la evaluación se concibe directamente relacionada con objetivos de aprendizaje y, por supuesto, con el concepto de aprendizaje mismo. Esta posición nos parece lógica, puesto que se entiende por aprendizaje la modificación de la conducta como resultado de la experiencia. Esta concepción de aprendizaje como hemos venido diciendo, subraya el carácter observable y medible del mismo, es decir, lo reduce únicamente a lo que el sujeto cognoscente es capaz de manifestar de modo objetivo.

De ahí que en esta corriente tecnológica resulta muy importante la formulación técnica de los objetivos de aprendizaje consecuentes con la concepción conductista del aprendizaje, es decir, que la conducta explicitada en el objetivo deberá ser clara, unívoca y precisa.

En concordancia con esta línea de pensamiento la evaluación, en tanto que se ocupa de la verificación y la comprobación de los aprendizajes planteados en los objetivos, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en dichos objetivos. Para el cabal cumplimiento de estas prescripciones de la tecnología educativa, se hace necesario elaborar instrumentos de evaluación idóneos para tal fin. A partir de esta noción de evaluación (en realidad se trata de medición) cobra auge el uso casi indiscriminado de las pruebas objetivas, por considerarse que éstas reúnen las propiedades técnicas de validez, objetividad y confiabilidad, avalando así el carácter observable y medible del aprendizaje.

Esta noción de evaluación del aprendizaje en la tecnología educativa resulta muy coherente cuando se afirma que: “las preguntas o reactivos de exámenes (pruebas) no son otra cosa que definiciones operacionales de los objetivos de aprendizaje”

En este sentido, coincidimos con Villarreal en que “la acelerada, tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico. Tal concepción resulta equivocada y ha ocasionado que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación se hayan dirigido hacia el problema del mejoramiento de las técnicas o instrumentos y no hacia el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje considerado como un todo, dentro del cual está inmerso el proceso de la evaluación.

Esta tendencia a “tecnificar” la evaluación lleva aparejada la idea de adjudicarte un carácter de objetividad a través del perfeccionamiento técnico de los instrumentos y de la aplicación del tratamiento estadístico a los datos arrojados por los mencionados instrumentos. Esta pretensión nos parece parcial y, además, equivocada, puesto que el

**El concepto de aprendizaje determina al de la evaluación.**

**La evaluación se ocupa de verificar logros de objetivos.**

**Prevalece una noción de medición más que de evaluación.**

**Sin reflexión teórica se cae en propuestas técnicas de la evaluación.**

**Con la estadística se pretende la “cientificidad” de la evaluación.**

aspecto realmente importante de esto radica en la concepción e instrumentación de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, y no sólo en centrar la atención en los resultados de exámenes u otras evidencias de aprendizaje.

En la tecnología educativa se maneja una noción de evaluación cuyos rasgos distintivos se expresan en mecanismos de control de eficiencia y retroalimentación del sistema o de cosificación del sujeto sometido al proceso, considerándolo como un ente aislado, sin determinaciones, es decir, descontextuado de lo social.

## PREGUNTAS

¿Qué implicaciones didácticas capta usted en la tecnología educativa?

## COMENTARIO

La Tecnología Educativa, se presenta como un gran adelanto en el tratamiento del problema del proceso educativo en el aula; sin embargo, conlleva una concepción tecnocrática del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si la vemos en la perspectiva de la relación contenido-método, propicia la fragmentación de la “materia de estudio”, es decir, se dificulta el poder llegar a perspectivas de conjunto en una problemática determinada.

El vínculo profesor-alumno, más que ser cuestionado o abordado críticamente, con una perspectiva de relación interpersonal, es ocultado y en consecuencia, resulta menos claro.

La supuesta neutralidad que tales instrumentaciones conllevan es inaceptable si se analiza desde la perspectiva política del proyecto educativo en cuestión.

Si un profesor sigue rígidamente las prescripciones de la tecnología educativa pierde las posibilidades que la promoción del trabajo grupal abren a la labor docente.

## IV. LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA EN LA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA

Pensemos en una forma sensata de aproximarnos al análisis y desarrollo de algo que convencionalmente hemos denominado Didáctica Crítica, bien podría empezar por formularnos algunas preguntas al respecto, como las siguientes:

- ¿Qué vamos a entender por Didáctica Crítica?
- ¿Cómo es que ha surgido esta propuesta educativa para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje?
- ¿Qué tan caracterizado se encuentra el discurso y la praxis de esta propuesta?
- ¿Cuál es el grado de incidencia de ella al abordar la práctica docente universitaria?

**La didáctica crítica es una instancia de reflexión.**

Como se ve, surgen al momento muchas preguntas; pero ello no nos desalienta, por el contrario, el hecho mismo de que se multipliquen las interrogantes, se convierte en un reto para seguir indagando en torno a esta problemática.

Estamos convencidos que no hay respuestas acabadas al respecto; tampoco creemos estar en posición de ofrecerlas; nos conformamos por ahora con empezar a pensar con los lectores de esta unidad sobre la problemática de la Didáctica Crítica y a reflexionar sobre algunas implicaciones teóricas y técnicas de su instrumentación didáctica.

**En esta opción didáctica no hay cabido para las respuestas acabadas.**

Consideramos, asimismo, que la didáctica crítica es todavía una propuesta en construcción, que se va configurando sobre la marcha; una tendencia educativa que no tiene un grado de caracterización como es el caso de la Didáctica Tradicional y la Tecnología Educativa.

**La didáctica crítica es una propuesta que se construye.**

La Didáctica Crítica, en contraposición a las practicas cotidianas inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida neutralidad ideológica necesita, con carácter urgente, dos cosas:

**La didáctica necesita replantear su propuesta teórica-metodológica.**

A) Considerar de su competencia el análisis de los fines de la educación.

B) Dejar de considerar que su tarea central es la guía, orientación, dirección o instrumentación del proceso de aprendizaje, en el que sólo se involucra al docente y al alumno.

Por esta razón sostenemos que resulta impostergable que la nueva opción didáctica rompa definitivamente con el atavismo de los modelos anteriores, donde el docente no se perciba más como un técnico responsable únicamente de la eficaz aplicación de procedimientos encaminados a procurar un mayor rendimiento académico.

**En esta perspectiva el docente necesita replantear su práctica.**

Al respecto, Susana Barco señala: los docentes, justo es reconocerlo, se han preocupado más por renovar y perfeccionar su instrumentación, que por indagar sus supuestos teóricos. Esta postura apunta más a cómo ser técnicamente mejor docente, que a cuestionar y replantear problemas fundamentales de la didáctica.

La Didáctica Crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

**La didáctica crítica enjuicia la institución misma.**

Consideramos, por otra parte, que es toda la situación de aprendizaje la que realmente educa con todos los que intervienen en ella, en la cual nadie tiene la última palabra, ni detenta el patrimonio del saber. Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que realizan en conjunto.

Somos conscientes de que las modificaciones en el terreno didáctico no se pueden realizar por decreto, burocráticamente, aceptando irrestrictamente, sitio que las mismas deben ser producto del análisis y la reflexión. La Didáctica Crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica.

Coincidimos con Susana Barco en que una Didáctica Crítica necesita tener presentes dos consideraciones:

- que las renovaciones o alternativas en el terreno didáctico no pueden ser vistas ya como una instrumentación puramente tecnológica, factible de ser aplicada sin grandes trastornos, en un contexto educativo previamente organizado cuya estructura no es objeto de modificaciones.
- que las actitudes aisladas carecen de valor, resultan inoperantes en tanto no se encuadren en un sistema de actitudes congruentes, que respondan a objetivos claros y a valores asumidos conscientemente. Las actitudes no se pregonan, se llevan a la práctica y no afectan un aspecto aislado de la actividad docente, sino que comprenden todos los ámbitos, áreas y campos en que ésta tiene lugar

**La didáctica alternativa rebasa los planteamientos puramente técnicos.**

**La didáctica crítica concibe los cambios como respuestas estructurales.**

Estas reflexiones nos hacen ver que la instrumentación didáctica no puede, en ninguna circunstancia, asumirse como aséptico, descargada de connotaciones políticas.

En este contexto, pensamos que las propuestas didácticas instrumentalistas han dejado fuera intencionalmente el factor humano, las interrelaciones personales, el manejo del conflicto y la contradicción en el acto de aprender, promoviendo así una visión individualista del aprendizaje, es decir, contemplan “al grupo únicamente como objeto de enseñanza y no como sujeto de aprendizaje. Estas son algunas consideraciones que es preciso llevar a cabo sí en verdad se desea replantear el enfoque de la didáctica.

**El grupo es sujeto de aprendizaje no sólo objeto de enseñanza.**

Estamos seguros de que dejar las cosas como están no contribuye en nada al mejoramiento de la práctica educativa; muy por el contrario, actitudes conformistas, pusilánimes y carentes de compromiso y de entusiasmo son el mejor aliciente para promover en el educando sentimientos de sumisión y acatamiento pasivo.

La secuencia de nuestra exposición nos obliga a pasar ahora a la formulación del concepto de aprendizaje que nos servirá para encuadrar el desarrollo del trabajo.

Consideramos, con Azucena Rodríguez, que el aprendizaje es un proceso dialéctico. Esta aseveración se apoya en que el movimiento que recorre un sujeto al aprender no es lineal, sitio que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc.

**El aprendizaje no es un estado del sujeto, sitio un proceso en construcción.**

Estas crisis surgen porque la apropiación y transformación del objeto de conocimiento no está determinada sólo por la mayor o menor complejidad del objeto de conocimiento, sino también por las características del sujeto de conocimiento.

El sujeto que inicia un determinado aprendizaje, no es sujeto abstracto sino un ser humano en el que todo lo vivido, su presente, su pasado y su futuro, aun para ser negado, está en juego en la situación.

**En el acto de aprender sujeto y objeto interaccionan y se modifican.**

Siguiendo a Bleger asumimos que el ser humano participa siempre íntegramente en toda situación en la cual interviene; por eso decíamos que cuando se opera sobre un objeto de conocimiento no solo se está modificando el objeto sino también el sujeto, y ambas cosas ocurren al mismo tiempo.

Además, es importante tener en cuenta que de acuerdo a la idea de proceso cada una de las siguientes fases: apertura al problema, análisis y síntesis parciales y síntesis final, es preparadora de la siguiente, aun en sus eventuales crisis, y no es posible esperar de una sola fase todas las respuestas o la solución al problema.

**El aprendizaje es un proceso inacabado.**

Por razones de coherencia con el desarrollo de las corrientes educativas examinadas atrás, enunciamos los componentes sustantivos de nuestra propuesta de instrumentación, que son:

- a) Problemática de los objetivos en la Didáctica Crítica.

- b) Selección y organización de contenido en el contexto de la Didáctica Crítica.
- c) Elaboración de situaciones de aprendizaje.
- d) Problemática de la evaluación de la Didáctica Crítica

### a) PROBLEMÁTICA DE LOS OBJETIVOS EN LA DIDÁCTICA CRÍTICA

Ya hemos abordado el tema de los objetivos al tratar las corrientes educativas de la didáctica tradicional y de la tecnología educativa.

Ahora vamos a intentar analizarlo en el plano de la didáctica crítica. Para lo cual estaremos haciendo referencia a los planteamientos de la tecnología educativa, por ser esta propuesta la que mayor influencia tuvo Y sigue teniendo en la instrumentación didáctica, a todos los niveles de nuestro sistema educativo.

**Grosso modo** los "objetivos de aprendizaje" se definen como enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada de todo esfuerzo intencional y, como tales, orientan las acciones que procuran su logro y determinan predictivamente la medida de dicho esfuerzo.

Quizá uno de los mayores "aportes" al campo de la pedagogía de la década del 60 haya sido el de elucidar con mayor precisión el problema de las metas educativas y el de generar en los docentes una actitud de disposición hacia su empleo.

Es posible que ya resulte lugar común subrayar la importancia de fijar puntos de arribo concretos a la tarea didáctica. No obstante, existe consenso acerca de que la ausencia de una clara formulación de metas imposibilita la elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la adopción de criterios de evaluación que proporcionen informaciones de diferente índole para apoyar sensatas tomas de decisiones.

Autores como Ausubel y Bruner coinciden en que es necesario el uso de objetivos en la tarea didáctica, pero con la condición de que se formulen de manera general y no específica. Es más, estos autores plantean serias objeciones a la terminología que utilizan Bloom y colaboradores en el estudio y clasificación taxonómica de objetivos, dado que lejos de aclarar, más bien oscurecen la naturaleza de lo que se quiere enseñar.

Bruner considera que es necesario establecer objetivos para la enseñanza; admite, incluso, que son útiles para orientar al profesor y al alumno en el desarrollo de su trabajo. Pero concibe la formulación de los objetivos en relación directa con la solución de problemas. Destaca sobre todo la importancia de analizar la estructura de la disciplina a estudiar, sus conceptos fundamentales, la significatividad de los aprendizajes y su aplicación a nuevas situaciones.

En este sentido, considerarnos rescatable la idea de unidad y totalización del conocimiento que plantea Manacorda, porque rompe definitivamente con la nefasta práctica de fragmentar los contenidos de la enseñanza a través de la propuesta de los surgimiento de la elaboración de programas de estudio y el empleo de la noción técnica de los objetivos conductuales es una consecuencia histórica del desarrollo de la Tecnología Educativa, que es introducida en el medio educativo mexicano en los años 70.

Como es sabido, uno de los supuestos teóricos de la tecnología educativa es la corriente psicológica del Conductismo. Esta corriente se inscribe teóricamente en el paradigma, empirista y utiliza como estrategia de trabajo el método experimental.

En esta concepción del conocimiento se sostiene que "el dato habla por sí mismo". Y a partir de esta explicación del conocimiento se genera la noción del aprendizaje como fenómeno observable, registrable, y, además, medible.

Apoyada en este marco teórico, la práctica de formular objetivos conductuales con prescripciones taxonómicas, "da más importancia a aspectos técnicos para su construcción que a sus fundamentos psicológicos (noción de conducta y personalidad) y epistemológicos" (teoría del conocimiento).

Puede decirse que una de las consecuencias implícitas de esta tendencia de formulación de objetivos conductuales, es la fragmentación del conocimiento. Esta situación tiene serias implicaciones para el proceso de aprendizaje del estudiante, en la medida en que impide la integración de la información, el establecimiento de relaciones, el tener una visión de conjunto de los objetos de estudio, así como la posibilidad de comprender la complejidad de los problemas que presenta la propia práctica profesional.

Los planteamientos anteriores nos hacen arribar a lo siguiente: si para el conductismo el aprendizaje "es la modificación de la conducta" y por conducta se entiende lo manifestable, lo observable de una manera molecular y atomizada, es de suponerse que al redactarse los objetivos conforme a estos principios, las conductas se multipliquen y los contenidos se desintegren en pequeñas partículas.

**Los objetivos son punto de llegada que orientan las acciones de profesores y alumnos.**

**La ausencia de metas claras dificulta la elaboración de estrategias y acciones educativas.**

**Los objetivos amplios y significativos apoyan la tarea didáctica.**

**Bruner identifica los objetivos con la solución de problemas.**

**La Didáctica Crítica rechaza la atomización de los objetivos.**

Por el contrario si, siguiendo a Bleger, concebimos al aprendizaje “como la modificación de pautas de conducta” (sólo que aquí la conducta es molar, es decir total, integral del ser humano), los objetivos de un determinado programa resultarán restringidos en cantidad, amplios en contenido y significativos en lo individual y social.

**La concepción de aprendizaje determina la naturaleza de los objetivos.**

Angel Díaz, parafraseando a Bleger, considera que la conducta humana es la conducta total. No se puede entender ni interpretar el significado de una conducta si no se le ubica en relación a los elementos en que se le configuró. Esto es, el movimiento de una mano no puede ser interpretado únicamente como un cambio de conducta observable, sino que se requiere ubicar en el contexto y la situación en la que se originó el movimiento de la mano, para entenderla como una conducta total del ser humano.

## **FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE**

Advertimos que con la perspectiva de la didáctica crítica evitaremos hablar de clasificaciones exhaustivas de los objetivos; únicamente usaremos las categorías Objetivos Terminales de un curso y Objetivos de Unidad.

Ahora bien, al emprender la tarea de formular objetivos de un curso, sean éstos terminales o de unidad; es indispensable plantearnos algunas interrogantes. Por ejemplo: ¿Cuáles con los grandes propósitos del curso, los conceptos fundamentales a desarrollar y los aprendizajes esenciales?, de tal manera que a partir de esta etapa de esclarecimiento se tengan elementos para fijar criterios de acreditación de un curso, un taller, un seminario, etc.

**Los objetivos terminales de un curso son en sí lineamientos de acreditación.**

No se debe perder de vista que una de las funciones fundamentales que cumplen los objetivos de aprendizaje es determinar la intencionalidad y/o la finalidad del acto educativo y explicitar en forma clara y fundamentada los aprendizajes que se pretende promover en un curso.

**Los objetivos explicitan la intencionalidad del acto educativo.**

Otra función también muy importante de los objetivos de aprendizaje, en la programación didáctica, es dar bases para platicar la evaluación y organizar los contenidos en expresiones que bien pueden ser unidades temáticas, bloques de información, problemas eje, objetos de transformación, etc.

Asimismo, advertirnos al profesor que emprende la tarea de formular objetivos de aprendizaje que tenga presentes, entre otras, las siguientes consideraciones:

- Que se expresen con claridad los aprendizajes importantes que se pretende alcanzar. La determinación de esta importancia se basará en un análisis crítico de la práctica profesional.
- Formularlos de tal manera, que incorporen e integren, en la forma más cabal, el objeto de conocimiento o fenómenos de la realidad que se pretende estudiar.

**Criterios que orientan que orientan la formulación de objetivos.**

Esta tarea se facilita cuando ha habido una etapa de análisis y de explicitación de los aprendizajes sustantivos que se plantea todo un plan de estudios, sea éste por materias, áreas o módulos.

Finalmente, queremos dejar asentado que el problema de los objetivos, en el campo de la educación, tiene una importancia y una trascendencia mucho mayor de la que suele dársele frecuentemente. Nos solidarizamos con Teófilo Guzmán cuando afirma: “nosotros nos olvidamos con demasiada facilidad que el debate en torno a la definición de los objetivos de la educación es parte de la lucha ideológica y política que existe en la sociedad por tener la hegemonía cultural y la reproducción del sistema social, o por transformarlos”.

**Los objetivos de a educación son parte de la, lucha ideológica y la política de la sociedad.**

En suma, la didáctica tradicional y la corriente de la tecnología educativa, cuyas características distintivas son lo técnico, lo instrumental y metodológico, al dejar al profesor y al alumno fuera del planteamiento de los fines de la educación convierte al primero en un ejecutor robotizado de metodologías ideadas y diseñadas por “expertos” tecnólogos educativos, y al segundo, en un pasivo consumidor del mensaje educativo, aunque en apariencia se le haga sentir la ilusión de que participa.

### **b) SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN EL CONTEXTO DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA**

Tradicionalmente, la selección y organización de los contenidos de asignatura que integran los planes de estudio de las carreras de enseñanza superior han constituido una área casi exclusiva del profesor que cuenta con mayor experiencia, de cuerpos técnicos, o del titular de la cátedra respectiva.

Generalmente el profesor recibía el título de la materia, los temas a incluir, los puntos a subrayar. Los enfoques aplicados se ejercían conforme al principio de la libertad de

**Los contenidos confrontan serios problemas de su determinación.**

cátedra. Todo intento de armonización, de búsqueda, de coherencia y organización, de unificación de criterios respecto de los programas mismos y con la estructura general del plan de estudios, ha sido percibido, en muchos casos, como una amenaza al ejercicio de dicha libertad.

Si analizamos los programas de cualquier carrera aún no sometida a un cuestionamiento crítico, no sería difícil descubrir que la gran mayoría ofrece enciclopedismo, falta de funcionalidad para la propia especialidad, desequilibrio en las exigencias bibliográficas, superposición temática, falta de coordinación con prerrequisitos formalmente acordados en las reglamentaciones, escasa aplicación de lo aprendido en áreas instrumentales, planteos carentes de legitimidad científica y social, etc.

Por ello pensamos que el no contemplar estas consideraciones sobre teoría curricular como algo importante, para efectos de una correcta formación de los educandos, constituye una riesgosa omisión.

En consecuencia, el problema de las relaciones entre el desarrollo de la personalidad y la integración del individuo en la sociedad debe ser planteado y examinado más ampliamente, desde un punto de vista radicalmente diferente. No se trata sólo de preguntarse qué contenido debe ser presentado a las necesidades de cada situación educativa, sino de preguntarse a quién corresponde el seleccionarlo y estructurarlo, si la tarea del profesor sólo debe concretarse a cubrir el requisito de programarlo o bien si le compete participar en su análisis y determinación.

Hoy en día hay un cuestionamiento real tanto de los contenidos de las carreras como de las formas de allegarse o apropiarse ese conocimiento. Incluso no es aventurero afirmar que mucho del descontento estudiantil y de la propia sociedad obedece justamente a esta falta de significatividad del conocimiento y de formación que adquieren en la escuela.

El Siglo XX, afirma Manacorda, es el siglo de] gran desarrollo de la ciencia y de la técnica: teorías, conocimientos, posibilidades mecánicas e inventos invaden nuestro tiempo en apresurada marcha. Ya no podemos conformarnos con el empirismo de épocas pasadas. La cultura científica ha pasado a ser un elemento indispensable para la formación del hombre de hoy. De ahí la imperiosa necesidad de someter a revisión y replanteamiento constante los contenidos de planes y programas de estudio, a fin de que respondan a las demandas de esta sociedad en constante cambio.

Asimismo, es indiscutible que uno de los problemas serios a que se enfrenta la propuesta de la Didáctica Crítica y la educación en general, es el relacionado con los contenidos. Es decir, que ante la gran explosión del conocimiento, la variedad de los campos disciplinarios y la influencia de concepciones positivistas vienen a complicar y a comprometer la unidad y el sentido de integración de los contenidos.

Esta condición resulta indispensable para que el estudiante se forme en la perspectiva de lo que Hilda Taba llama ideas básicas, conceptos fundamentales y sistemas de pensamiento; sin embargo estos requerimientos generalmente están ausentes de la práctica educativa. Los planes y programas de estudio están formados por unidades episódicas, donde cada una de ellas se convierte en una tarea por derecho propio.

De ahí nuestra reiteración, de que el problema de los contenidos es un renglón fundamental en la tarea docente; no obstante, su tratamiento sufre silencios, vacíos y olvidos frecuentes tanto en la concepción como en la implementación curricular. Guerrero Tapia refiere que si bien los contenidos se han considerado, sus conclusiones no han trascendido el simple señalamiento de que el contenido es un tema condicionado por el avance de la ciencia, por la naturaleza de la profesión, por los rasgos de la cultura, etc.

Lo cierto es, apunta Manacorda, que el problema del contenido de la enseñanza es muy complejo, ya que comporta prácticamente toda la problemática pedagógica.

Si al abordarlo no se habla explícitamente de la formulación de los fines de la educación, es evidente que el contenido y el método solamente pueden ser fijados en función de los diferentes órdenes de finalidad a los cuales la educación misma debe responder; y es que detrás del problema del contenido de la enseñanza, como ya lo decíamos anteriormente, están los problemas del conocimiento y de la ideología.

El problema del conocimiento, por sus múltiples determinaciones e implicaciones políticas e ideológicas, convierte al contenido en una verdadera encrucijada, cuyo análisis, enfoque y metodología para tratarlo confronta carencias, dificultades y limitaciones aún hoy en día.

A manera de recapitulación, reproduzco a continuación algunas ideas que plantea Ana Hirsch acerca del conocimiento:

**Dada la importancia del contenido, el profesor y el alumno deben participar en su determinación.**

**Parte de la crisis que vive la educación actual radica en el contenido.**

**Los contenidos son la columna vertebral de planes y programas de estudio.**

**Las concepciones positivas fragmentan el conocimiento.**

**El contenido educativo comporta toda la problemática pedagógica.**

**El conocimiento confronta determinaciones políticas e ideológicas.**

- Si el conocimiento es un proceso infinito y no existen las verdades absolutas, el contenido de un programa no puede presentarse como algo terminado y comprobado. Toda información está siempre sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo.
- La realidad y el conocimiento cambian constantemente. En la actualidad, la información y el contenido de los programas caducan más rápidamente. Existe pues una necesidad de actualizar la información y enriquecerla constantemente.
- Es necesario tratar históricamente los contenidos de un programa: ver cómo una idea, una teoría, un concepto, un hecho, una información tuvieron su origen, como fue su proceso de cambio, su desaparición como algo dado, y su transformación en algo nuevo.

**Los planes y programas de estudio necesitan someterse a continuas revisiones y actualizaciones.**

En nuestra época, por efectos de la carga ideológica, el conocimiento escolarizado se ha fragmentado excesivamente impidiendo a profesores y alumnos contemplar la realidad como totalidad una concreta y coherente.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, es fundamental presentar los contenidos lo menos fragmentados posible y promover aprendizajes que impliquen operaciones superiores del pensamiento, como son: el análisis y la síntesis, así como las capacidades críticas y creativas.

El conocimiento es complejo, pues ningún acontecimiento se presenta aisladamente. Se requiere buscar las relaciones e interacciones en que se manifiestan y no presentarlo como un fragmento independiente y estático.

### c) PLANEACIÓN DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Como hemos señalado con anterioridad, en toda práctica docente subyacen diferentes concepciones mismas que orientan la práctica educativa en general y el proceso de enseñanza aprendizaje, en particular. Las situaciones de aprendizaje no son ajenas a lo anterior, sobre todo si consideramos que ellas son parte importante de la estrategia global para hacer operante este proceso; es decir, se supeditan a la concepción de aprendizaje que se sustente. Así, por ejemplo, si el aprendizaje es considerado solamente como modificación de conducta, las actividades de aprendizaje son vistas como un elemento más de la instrumentación, pero no se analiza el papel fundamental que desempeñan en la consecución de aprendizaje.

Por supuesto, no es suficiente definir el aprendizaje como un proceso dialéctico, como algo que se construye, sino que es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento y, en consecuencia, el profesor deje de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo para convertirse en un promotor de aprendizaje a través de una relación más cooperativa.

**Las situaciones de aprendizaje significan un reconocimiento de la peculiaridad de cada grupo.**

Lo anterior no implica desplazamientos o sustitución del profesor como tal: por el contrario, en esta nueva relación, la responsabilidad del profesor y el alumno es extraordinariamente mayor, pues les exige, entre otras cosas: investigación permanente, momentos de análisis y síntesis, de reflexión y de discusión, conocimiento del plan y el programa de estudios conforme al cual realizan su práctica y un mayor conocimiento de la misma práctica profesional.

**Las situaciones de aprendizaje son la expresión operativa de la estrategia docente.**

Retomando lo ya expuesto, nos parece importante destacar que las actividades de aprendizaje son una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos. Dado este carácter integrador de las actividades de aprendizaje, su selección debe apegarse a ciertos criterios. Los siguientes son algunos de ellos:

- Determinar con antelación los aprendizajes que se pretende desarrollar a través de un plan de estudios en general y de un programa en lo particular.
- Tener claridad en cuanto a la función que deberá desempeñar cada experiencia de aprendizaje.
- Que promuevan aprendizaje de ideas básicas o conceptos fundamentales.
- Incluir en ellas diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, etc., y diferentes tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales, modelos reales, etc.
- Incluir formas metódicas de trabajo individual alternado con el de pequeños grupos y sesiones plenarios.
- Favorecer la transferencia de la información a diferentes tipos de situaciones que los estudiantes deberán enfrentar en la práctica profesional.
- Ser apropiadas al nivel de madurez, experiencias previas, características generales del grupo, etc.
- Que generen en los alumnos actitudes para seguir aprendiendo, sobre todo.

**Algunos criterios que orientan la selección de actividades de aprendizaje.**

En la perspectiva de la Didáctica Crítica, donde aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planteamientos mecanicistas del aprendizaje, pues el énfasis

**El aprendizaje se concibe como un proceso.**

**Determinación de los tres momentos metódicos.**

se centra más en el proceso que en el resultado; de aquí la gran importancia de las situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencias que promueven la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento.

En contraposición a la idea del aprendizaje acumulativo, Azucena Rodríguez propone que las actividades de aprendizaje se organicen de acuerdo a tres momentos metódicos, los que a su vez se relacionan con toda forma de conocimiento; a saber: a) una primera aproximación al objeto de conocimiento; b) un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas, interrelaciones y c) un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento, producto del proceso seguido, correspondiendo a estas distintas fases del conocimiento diferentes procedimientos de investigación o actividades elementales: observación, descripción, experimentación, comparación, inducción, deducción, análisis, síntesis, y generalización. Estos tres momentos metódicos aplicados a la organización de situaciones de aprendizaje son denominados de apertura, de desarrollo y de culminación.

Las actividades de **apertura** estarían encaminadas básicamente a proporcionar una percepción global del fenómeno a estudiar (tema, problema), lo que implica seleccionar situaciones que permitan al estudiante vincular experiencias anteriores con la primera situación nueva de aprendizaje. Esta síntesis inicial (general y difusa) representa una primera aproximación al objeto de conocimiento.

**Momentos de las actividades de aprendizaje: apertura, desarrollo y culminación.**

Las actividades de **desarrollo** se orientarán, por un lado, a la búsqueda de información en torno al tema o problema planteado desde distintos puntos de vista, y por otro, al trabajo con la misma información, lo que significa hacer un análisis amplio y profundo y arribar a síntesis parciales a través de la comparación, confrontación y generalización de la información. Estos procesos son los que permiten la elaboración del conocimiento.

Las actividades de **culminación** estarían encaminadas a reconstruir el fenómeno, tema, problema, etc., en una nueva síntesis (obviamente distinta cualitativamente a la primera). Creemos importante señalar que esta síntesis no es final sino que a su vez se convertirá en síntesis inicial de nuevos aprendizajes.

#### **d) PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN EN LA DIDÁCTICA CRÍTICA**

La evaluación, no obstante su importancia y trascendencia en la toma de decisiones del acto docente, así como en las propuestas de planes y programas de estudio, históricamente ha cumplido fundamentalmente el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas, es decir, en la certificación de conocimientos a través de la asignación de calificaciones.

**La tarea de la evaluación trasciende la asignación de calificaciones.**

Estas prácticas evaluativas merecen ser analizadas y replanteadas porque empeñan, contaminan y denigran la tarea educativa y, al mismo tiempo, nos revelan la necesidad de sustituir ese concepto tan arraigado de “calificador” por una verdadera acreditación y evaluación pedagógica.

**Las prácticas evaluativas arrastran vicios y deformaciones.**

Por otro lado, se ha reconocido que la evaluación es necesaria en toda acción educativa; sin embargo, en general, ha habido marcada deficiencia en su concepción y aplicación en los distintos niveles del sistema educativo. Por ejemplo, para algunos autores, todo puede ser evaluado: el currículo, los programas, los profesores, etc., pero jamás se dice cómo; para otros, es el juicio valorativo emitido por un experto; otros más identifican la evaluación con la nota o la calificación, en el terreno didáctico, una idea muy generalizada es ver a la evaluación como la comprobación o verificación de los objetivos.

**Es necesaria mayor reflexión teórica sobre la evaluación.**

Lo cierto es que la evaluación constituye una empresa mucho más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes. Para Taba esta tarea comprende:

- Clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.
- Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias de los cambios que se producen en los estudiantes.
- Medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias, y
- Empleo de la información obtenida acerca de que si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza.

Así, la evaluación es un proceso eminentemente didáctico, se concibe como una actividad que, convenientemente planeada y ejecutada puede coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad en toda práctica pedagógica.

**La evaluación puede orientar, vigilar y mejorar la práctica pedagógica.**

Es importante destacar que existe relación muy estrecha entre los conceptos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación y, de ahí la necesidad de una redefinición de

enseñanza y evaluación.

La experiencia que relata Villarroel cobra relevancia en la medida que pone en claro ese vínculo indisoluble entre enseñanza y evaluación, cuando apunta: “hemos podido observar, sobre todo a nivel universitario, que los docentes que salen del esquema de enseñanza memorística han tenido que introducir nuevas formas de evaluación que quizá no son las mejores, pero que revelan la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza.

Una de las maneras más comunes de concebir la evaluación, en el contexto de la práctica docente, es el hecho de confundirla con la medición. Pensamos que esto obedece a la carencia de una explicación teórica del discurso de la evaluación. A falta de esta explicación, los teóricos sobre este tema se han abocado a desarrollar la teoría de la medición. “En este sentido resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista con el problema de medición. La psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para su aprehensión el método experimental. Es precisamente el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos”.

La ausencia de explicaciones teóricas de la evaluación ha dado lugar a una “teoría de medición”.

A partir de] surgimiento de la teoría de la medición y de la tecnificación de la evaluación, aparece también la idea de adjudicarle a ésta un carácter de objetividad a través de] perfeccionamiento de los instrumentos de que nos valemos para su aplicación. Estamos de acuerdo con Villarroel cuando afirma que la evaluación del aprendizaje no puede ser propiamente objetiva pues, filosóficamente, algo es objetivo cuando existe independientemente del sujeto; sin embargo, el proceso de evaluación, aun en caso de que se utilicen pruebas objetivas, no puede prescindir de la influencia del sujeto docente, quien es, en última instancia, el que delimita los objetivos y elabora los instrumentos.

La pretendida cientificidad de la evaluación se sustenta en el uso de la estadística.

De ahí que no se justifique el excesivo culto a la objetividad de la evaluación y la identificación de esta pretendida objetividad de la evaluación y a la identificación de esta pretendida objetividad con la cientificidad y sí, en cambio, convenga desentrañar en esta tesis la implícita propuesta empirista surgida de las ciencias naturales, misma que a su vez Propició el desarrollo de la psicología conductista, para la cual los fenómenos del comportamiento humano son válidos en tanto reúnan las características de ser observables, registrables, repetibles y medibles.

En consecuencia, considerarnos necesario replantear el problema de la evaluación escolar, de tal manera que las alternativas que se ofrezcan no se reduzcan a propuestas básicamente instrumentales. Nos hemos percatado de que si en este replanteamiento no se cuestionan los fundamentos teóricos de la evaluación, las alternativas que se den frente al mismo resultarán necesariamente reduccionistas e inadecuadas.

Coincidimos con Ángel Díaz en que es necesario explicitar la misma noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad; puntualizar la dinámica del aprendizaje escolar y el significado y el valor del grupo en el mismo; encontrar diferentes fundamentos epistemológicos del objeto de la actividad evaluativa, que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere las propuestas empírico-analíticas e inserte el estudio en la problemática de la comprensión y la explicación de las causas del aprendizaje, de las condiciones internas y externas que lo posibilitaron, del proceso grupal en el que se insertó. Así, la evaluación educativa no puede ser realizada únicamente por personal experto, por departamentos especializados de evaluación, etc., sino que serán fundamentalmente los docentes y alumnos quienes participen de manera privilegiada en la misma.

La evaluación necesita urgentemente replantear sus supuestos teóricos.

### **Evaluación y Acreditación**

Pensamos que una forma posible de ofrecer una alternativa al problema de la evaluación educativa pudiera ser la que hemos venido aplicando en los programas de docencia del CISE. Esta propuesta consiste en distinguir operativamente entre **acreditación y evaluación**.

Distinción operativa entre evaluación y acreditación.

La acreditación se relaciona “con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; con ciertos resultados del aprendizaje referidos a una práctica profesional; resultados que deben estar incorporados en los objetivos terminales o generales de un curso, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona. En el fondo de esta problemática sigue estando presente la psicología conductista, con su concepción del aprendizaje como producto, en contraposición a otras explicaciones más acertadas del aprendizaje como proceso de

La acreditación refiere a los aprendizajes fundamentales.

conocimiento”.

Conviene aclarar que cuando aquí se habla de evidencias de aprendizaje, éstas no se refieren únicamente a los exámenes; se incluyen en ellas toda una gama de posibilidades: trabajos, ensayos, reportes, investigaciones bibliográficas, investigaciones de campo, etc.

“La Evaluación, vista como un interjuego entre una evaluación individual y una grupal. Es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación así concebida tendería a propiciar que el sujeto sea autoconsciente de su proceso de aprendizaje”.

La evaluación, entonces, apunta a analizar o estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad, abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo; a inquirir sobre las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones que se dieron al abordar la tarea, las vicisitudes del grupo en términos de racionalizaciones, evasiones, rechazos a la tarea, así como de interferencias, miedos, ansiedades, etc., elementos todos que plantean una nueva concepción de aprendizaje que rompe con estructuras o esquemas referenciales rígidos y que encauzan al grupo a nuevas elaboraciones del conocimiento.

**La evaluación como proceso es un interjuego entre lo individual y lo grupal.**

## **PREGUNTAS**

¿Cómo caracterizaría la instrumentación en la perspectiva de la didáctica crítica?

### **3.2 Conducción de grupos**

Cada participante tiene especiales características, por lo que el manejo de grupos resulta una compleja tarea para el instructor, quien ha de ser el responsable de la conducción del aprendizaje, el cual no se logrará sin una integración grupal. La integración grupal puede lograrse mediante la utilización de técnicas o dinámicas grupales.

## ***Tipos de grupos***

- Ruidoso: murmuraciones y conversaciones en voz baja, provocan que el instructor y el resto de los compañeros se distraigan.
  - Recomendaciones: el instructor debe estar muy atento a este tipo de interrupciones.
  - Dirija la mirada a los participantes que conversan.
  - Lanzarles alguna pregunta o pararse muy cerca de ellos.
  - Si el ruido es generalizado quizá lo más conveniente sea cambiar a una técnica mucho más participativa o hacer un receso.
- Silencioso: si el grupo muestra un total silencio, investigue las causas. Puede haber fallado el proceso de ruptura de la tensión, no existe confianza para participar o bien no les interesa suficientemente el tema. Es recurrente también que la presencia de algún directivo inhiba al resto de los participantes.
  - Recomendaciones: el uso de técnicas más participativas reforzará la integración.
  - Investigar las causas; actúe.
- Indiferente: no les interesa la clase ni sus contenidos. Los temas tratados pueden ser simples o conocidos por el grupo. No hay nada nuevo. Se tiene la certeza de estar perdiendo el tiempo.
  - Recomendaciones: Previo al curso, investigue el nivel y experiencia de los participantes.
  - Manifieste su disposición por incorporar temas de interés de los participantes con el contenido del curso.
  - Cambie de técnica para motivar la participación.
  - Maneje ejemplos adecuados a las expectativas del grupo.
- Agresivo: la actitud autoritaria y prepotente del instructor, provoca una reacción agresiva y hostil del grupo hacia el mismo instructor y la sesión se convierte en una lucha de fuerzas que no conducen sino al fracaso del curso. Algunas veces se combina la agresión con la ironía y provoca la deserción de participantes.
  - Recomendaciones: Actuar con sencillez, modestia y humildad, pues habrá que recordar que no es el poseedor total de la verdad y que también está aprendiendo con el grupo.
- Participativo: este es el grupo ideal que desearía el instructor para desarrollar un curso. Si se señala lo que realmente interesa al grupo, si se conocen sus motivaciones, si se utilizan las técnicas adecuadas y se evalúan constantemente, se garantiza el interés y participación de cada uno de los componentes del grupo.
  - Recomendaciones: Aproveche al máximo la participación, manteniendo el interés de los asistentes.

## ***Manejo de grupos difíciles***

Cuando un instructor se encuentra frente a un grupo y tiene que captar la atención y despertar al aprendizaje, no solamente tiene que ser motivador y conocer las características que cada participante adopta y como tratarlos individual y gradualmente, también debe adquirir las habilidades para sobreponer las distintas situaciones que se presentan en la conducción de un evento.

### **A) ¿Qué hacer cuando se pierde el control de la sesión?**

- Si el control se pierde cuando el instructor es quien está en uso de la palabra puede hacer una pausa prolongada para que con el silencio que se hace queden en evidencia los causantes de esta situación para inmediatamente poder continuar la sesión.
- También puede dirigir la mirada en forma directa y prolongada a los mismos desatentos, procurando hacerlo con cordialidad y en cierta forma que los haga volver a la temática tratada.
- Dirigir una pregunta al participante más influyente; Esto puede traer al orden nuevamente. Hacer una pregunta directa al causante del desvío o control grupal.
- Introducir una variante en la metodología; cambiando de técnica, empleando el rotafolio, hacer un resumen o utilizar la ayuda visual que capte nuevamente la atención.
- Llamar al orden con certeza, pero con tacto.
- Si el desorden es muy grande, hacer un receso.

### **B) Cuando los asistentes se salen del tema**

- Emplear las preguntas directas, cuestionando de que manera lo discutido se relaciona con el tema a tratar y dirigir nuevamente la conversación sobre la temática central.
- Realizar un resumen y volver a centrar el tema principal, procurando destacar algún punto en particular.

- Hacer un planteamiento de la sesión destacando el plan a seguir en el tiempo que resta para concluir el tema buscando la adhesión del grupo, volviendo nuevamente al camino.
- C) Cuando el grupo no habla**
- Centrar el tema, estimular el intercambio de puntos de vista y dirigir una pregunta directa a un miembro del grupo que conozca la respuesta o haya tenido experiencia en el tema cuestionado.
  - Separarse ligeramente del tópico principal y sutilmente introducir otro de interés actual con el cual están relacionados los asistentes y paulatinamente volverlos al tema.
  - Dirigir una pregunta abierta de carácter general, preferentemente alguna que despierte al grupo. Demostrar verdadero interés cuando surja alguna inquietud o sugerencia por parte de algún participante.
- D) Cuando no aceptan conclusiones del instructor**
- Guiar de nuevo la discusión proponiendo el mismo planteamiento pero con diferentes palabras.
- E) Cuando alguien se opone**
- Utilizar preguntas directas que comprometan al participante oponente a que fundamente su punto de vista y proponga alternativas de solución.
  - Invitar al experto a que cuestione los puntos de vista de quien se opone y que fundamente las propuestas dadas por el instructor (cuando el experto es además aliado).
- F) Cuando alguien objeta habitualmente**
- Buscar cuales son las posibles razones que lo hacen actuar de esa manera. Esto puede hacerse con preguntas de sondeo en forma abierta frente al grupo, o bien en forma personal aprovechando los recesos. Si sus objeciones son dirigidas al grupo, rebotar su inconformidad al mismo grupo, dejando que este lo presione.
  - Usar preguntas de rebote, solicitándole que nos diga sus soluciones concretas a la problemática analizada.
  - Hacer más evidente sus argumentos, resaltándolos con otras palabras y luego seguir adelante (no engancharse).
- G) Cuando la presencia de un supervisor jerárquico se impone al grupo**
- Atenderlo de manera cordial, pero tratarlo al mismo tiempo como un miembro más del grupo.
  - Procurar no poner a los participantes en alguna situación embarazosa frente a su supervisor.
  - Recordarle que no tome notas frente al grupo, pues los asistentes pueden interpretarlo como que está registrando y evaluando sus intervenciones y esto puede provocar que traten de lucirse o que guarden silencio.

## Técnicas de formación de grupos

El primero de los problemas con que nos encontramos al intentar constituir subgrupos con nuestros alumnos es el de cómo formar esos subgrupos. Existen diferentes maneras y estrategias de agrupación en función de quién tenga la iniciativa, es decir, se le puede dejar a los alumnos que ellos mismos escojan a los compañeros o puede ser el profesor el que decida cuál va a ser el modo de organización de los grupos

En el caso de que sean los profesores la designación puede ser simplemente a dedo, de manera aleatoria (por ejemplo, si queremos formar tres grupos, numeraremos 1, 2, 3; 1, 2, 3... toda la lista de la clase para que posteriormente se junten todos los unos, doses y treses), o bien mediante el test sociométrico teniendo en cuenta los resultados que hayamos obtenido.

## Dinámicas de grupo: Las técnicas para dinamizar grupos

Dinámica de grupo: Proceso propio de interacción dentro del grupo, fuerza interna que mueve la acción del grupo, desde el inicio de su formación hasta la desintegración o consolidación; toma en cuenta los papeles individuales, la división del trabajo, el comportamiento por la acción grupal, la capacidad y flexibilidad en la toma de decisiones en función del logro de los objetivos del grupo.

Técnicas de grupo: Con la expresión técnicas de grupo se designan el conjunto de medios, instrumentos y procedimientos que, aplicados al trabajo en grupo, sirven para desarrollar su eficacia, hacer realidad sus potencialidades, estimular la acción y funcionamiento del grupo para alcanzar sus propios objetivos. Son maneras de organizar la actividad del grupo, teniendo en cuenta los conocimientos que aporta la teoría de la dinámica de grupos. De este concepto se desprende una conclusión importante: Las técnicas o dinámicas de grupos son medios o instrumentos para alcanzar los objetivos del grupo y esa es su utilidad.

Podemos clasificar las técnicas de grupo según tres criterios:

- Según el tamaño de grupo:
  - Grande (Foro, Conferencia...)
  - Mediano. (debate, discusión dirigida, coloquio, mesa redonda...)
  - Pequeño (Seminario de trabajo, Brainstorming, Comisión...)
- Según la participación o no de “expertos”:
  - Actividad predominante de los expertos (Entrevista pública, Simposio, mesa redonda o panel...).
  - Participa activamente todo el grupo (Phillips 6/6, Role-Playing, Cuchicheo...)
- Según sus efectos en el grupo:
  - Satisfacción de las personas (Técnicas de presentación y de relaciones personales...)
  - Eficacia de la tarea (Técnicas para la toma de decisiones y para la organización...)

Como se ve, su finalidad puede ser muy variada aunque las dinámicas de enseñanza aprendizaje más conocidas podemos clasificarlas en:

## Dinámicas o técnicas para gran grupo

- FORO
- SIMPOSIO
- MESA REDONDA
- DEBATE
- CONFERENCIA
- ENTREVISTA GRUPAL
- PANEL
- JUEGO DE ROLES
- LLUVIA DE IDEAS

---

## Unidad IV

---

### Técnicas y evaluación

4.1 Técnica de enseñanza participativa y reflexiva.

4.2 Evaluación del aprendizaje.

## 4.1 Técnicas de enseñanza participativa y reflexiva.

- ◆ Investigativo
- ◆ Juegos didácticos
- ◆ Otros: mesas redondas, paneles, discusiones temáticas, estudios de casos, etc.

### 4.- En función de la fuente del conocimiento:

- ◆ Verbal
- ◆ Visual
- ◆ Práctico

## **MÉTODOS Y TÉCNICAS PARTICIPATIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA.**

Nuestro análisis se centrará en el empleo de métodos y técnicas participativas como estrategia para la estructuración de una propuesta metodológica que contribuya a la solidez en la asimilación de los contenidos matemáticos por parte de los estudiantes del nivel medio superior. Estos métodos son la respuesta a las limitaciones de los métodos y procedimientos de la enseñanza tradicional, sustentados en la actividad del maestro y la pasividad del alumno.

Los métodos participativos se fundamentan en la actividad que despliegan los alumnos sobre el contenido de aprendizaje y se centran en las relaciones que se establecen

entre los participantes del proceso docente, en la interacción e influencia mutua para la asimilación de los conocimientos y la formación de habilidades, actitudes y valores. La base de estos métodos está en la concepción del aprendizaje como un proceso activo, de creación de conocimientos por los alumnos, mediante la solución colectiva de tareas, el intercambio y confrontación de ideas, opiniones y experiencias entre maestro y estudiantes.

Entre los métodos y técnicas participativas se encuentran:

1. La discusión en grupos pequeños
2. El juego de roles
3. La mesa redonda
4. La técnica de la rejilla
5. El panel
6. El concordar-discordar
7. La jerarquización
8. El bingo

Seguidamente describiremos brevemente algunas de ellas.

1. Grupos de discusión

Tipo de técnica:

De trabajo grupal, centrada en la tarea.

*Objetivo explícito:*

Discutir un tema, problema, material o autor

*Objetivos implícitos:*

- ◆ Desarrollar la habilidad para el trabajo en equipo
- ◆ Desarrollar la habilidad para exponer, discutir y fundamentar las propias ideas
- ◆ Desarrollar la capacidad para escuchar puntos de vista ajenos y modificar el propio con base en los discutido.

Mecánica:

- El coordinador divide al grupo en equipos de 5 ó 6 personas
- El coordinador indicará con una semana de anticipación el tema sobre el que girará la discusión para que los alumnos hagan una lectura previa del mismo
- El coordinador indicará la tarea a realizar: discutir, analizar, comprender o profundizar en el tema, así como presentar conclusiones, defendiendo su posición como grupo ante el plenario.

2. Técnica de la rejilla:

Tipo de técnica:

De trabajo grupal, centrada en la tarea.

*Objetivo explícito:*

Analizar, estudiar y comprender determinado material de trabajo (artículos, capítulos, etc.)

*Objetivos implícitos:*

- ◆ Desarrollar la habilidad de síntesis
- ◆ Desarrollar la habilidad para presentar exposiciones
- ◆ Desarrollar la habilidad para trabajar en equipo
- ◆ Incrementar el sentido de responsabilidad y solidaridad con sus compañeros.

Mecánica:

- Cada equipo inicial estudia el material y prepara una exposición del mismo.
- Se organizan nuevos equipos de trabajo, formados por un miembro de cada uno de los equipos anteriores.
- Todos los participantes exponen en el nuevo equipo de trabajo el material estudiado
- Cada participante expone el material que preparó en el primer paso.

### 3. Técnica de concordar-discordar

Tipo de técnica:

De trabajo grupal, centrada en la tarea

*Objetivo explícito:*

Definir la posición individual y grupal con una serie de afirmaciones determinadas por el coordinador.

*Objetivos implícitos:*

- ◆ Desarrollar habilidades para la discusión y el análisis en equipo.
- ◆ Desarrollar la capacidad para fundamentar y exponer las opiniones personales.
- ◆ Desarrollar la capacidad para escuchar diferentes puntos de vista y modificar los propios en función de lo discutido.
- ◆ Desarrollar la capacidad para analizar con detalle y precisión.
- ◆ Evaluar el nivel de apropiación de un tema por parte del grupo.

*Mecánica:*

- El coordinador plantea al grupo una serie de afirmaciones (de cinco a diez) y les pide que, en silencio e individualmente, indiquen si están de acuerdo ó no con cada una de ellas.
- El coordinador divide al grupo en equipos de seis personas y les da las siguientes instrucciones:
  - Decidir en equipo, por consenso, si concuerdan o no con
  - cada una de estas afirmaciones.

- No decidir por mayoría de votos sino a través de la discusión y fundamentación de las opiniones personales.
- Se hace un plenario para que cada equipo presente sus conclusiones.
  - El coordinador anota en el pizarrón la decisión de cada equipo para cada afirmación.
  - En las afirmaciones que haya discordancia entre los equipos, el coordinador propiciará la discusión y fundamentación para tratar de llegar a un consenso grupal.
  - Si no se logra consenso, el coordinador emite su opinión personal, aclara dudas y complementa el tema.

## REGLAS DE TRABAJO DE GRUPO

- ◆ Crear una atmosfera relajada, un clima agradable de trabajo, propiciar la libre expresión y el intercambio de opiniones, criterios y experiencias de los miembros.
- ◆ El objetivo de trabajo es conocido, comprendido y aceptado por todos los miembros, así como la distribución de tareas.
- ◆ Las aportaciones son tratadas con respeto, los miembros aprenderán a escuchar a los demás sin interrumpir al compañero, todas las opiniones se discutirán sin omitir ninguna.
- ◆ Preguntar cuando se estime necesario, no temer a formular cuestionamientos.
- ◆ Las decisiones se adoptan comunitariamente, por consenso.

En los métodos participativos, el trabajo supone la asignación de ciertos roles para que el grupo funcione mejor en las tareas asignadas, dichos roles son: el facilitador, el registrador, el jefe de grupo y el observador; es importante que estos roles sean desempeñados por los estudiantes, aunque el profesor puede asumir alguno si lo cree necesario.

El “facilitador” es la persona que actúa como moderador en la reunión del grupo, no permitirá que un miembro monopolice la situación por mucho tiempo, protegerá las ideas que surjan del ataque de otros participantes, se mantiene neutral, no evaluará ideas ni aportará las suyas sin permiso del grupo.

El “registrador” es el miembro que va recogiendo por escrito las ideas de los participantes, se mantiene neutral y tampoco hace evaluaciones. Su labor consiste en:

- ◆ Registrar las ideas y conclusiones del grupo
- ◆ Evitar repeticiones
- ◆ Mantener la información a la vista
- ◆ Facilitar la actualización si un miembro llega tarde.

El “jefe de grupo” dirige la reunión sin presionar a los participantes, debe saber escuchar, y lograr un clima de participación y aportes de los demás y debe valerse del facilitador y del registrador, permitiendo que se lleven a cabo sus funciones.

El “observador” es fundamental en aspectos de valoración y retroalimentación de la actividad; para ello contará con una guía de observación que será elaborada y orientada por el profesor; en la guía se incluyen tanto aspectos relacionados con el contenido específico como con el funcionamiento del grupo (cumplimiento de roles, grado de interacción, observancia de las reglas del grupo, etc).

Los demás estudiantes miembros del grupo exponen sus ideas, emplean métodos y técnicas para resolver la tarea

y exigen al registrador, facilitador y jefe de grupo que cumplan con sus funciones. Es recomendable rotar a los estudiantes por los diferentes puestos.

## **LAS TECNICAS GRUPALES**

Las técnicas de trabajo grupal propician y aceleran el logro de los objetivos instructivos de aprendizaje y permiten el logro de algunos objetivos de tipo formativo. Además, este tipo de técnicas estimula la motivación del estudiante, ya que al poder participar y discutir con sus compañeros, siente más ameno el proceso de aprendizaje.

En general, las técnicas grupales tienen tres momentos en su instrumentación:

1. Trabajo individual
2. Trabajo en equipos
3. Trabajo en plenario

## **EL TRABAJO INDIVIDUAL**

Cuando hablamos del “grupo” nos referimos a todos sus integrantes, sin distinguir individualmente a ninguno de ellos.

El grupo no es un ente que exista por sí mismo, independientemente de sus integrantes; son éstos los que conforman el grupo. El ser grupo se refiere, simplemente, a que entre sus miembros existe determinada estructura de relaciones que los enlaza estrechamente entre sí, pero sin sus miembros, el grupo no existiría.

En última instancia, son los individuos los que aprenden, aunque en la didáctica grupal lo hacen a través del trabajo colegiado y del esfuerzo compartido.

El trabajo grupal no sustituye al trabajo individual, lo acelera, lo enriquece, lo potencia. De aquí que, aún en la didáctica grupal, el trabajo individual sea el cimiento en que se sustenta todo aprendizaje. Por eso toda técnica grupal debe iniciarse con un trabajo individual.

Algunas actividades individuales que se pueden encargar a los alumnos para que trabajen la información propia del curso son:

- ◆ Resolución de problemas
- ◆ Respuesta a un cuestionario
- ◆ Redacción de ensayos breves
- ◆ Lectura de material específico
- ◆ Comentarios de lo leído

- ◆ Realización de prácticas
- ◆ Realización de entrevistas
- ◆ Preparación de un examen
- ◆ Realización de experimentos
- ◆ Resolución de casos

Algunas de estas actividades se pueden realizar durante las horas de clase; pero la mayoría están pensadas como tareas a realizar fuera de las aulas.

El objetivo general de estas tareas individuales es doble, por un lado que el alumno trabaje la información recibida en clase, que la elabore, la analice, la comprenda a fondo con todas sus implicaciones y aprenda a manejarla, a aplicarla en diferentes situaciones, Por otro lado, sirven para preparar el trabajo grupal que se desarrollará en la sesión de clase, ya que si no hay un trabajo individual previo, los equipos de discusión perderán tiempo y no alcanzarán su objetivo

Para encargar estas tareas o actividades fuera del aula, el profesor puede seguir algunos criterios. Los que más certifican las cuatro condiciones básicas del aprendizaje significativo son las siguientes:

1. Deben estimular la motivación del alumno, para lo cual deberán estar relacionadas con aspectos significativos de su vida.
2. Deben ir mas allá de la información presentada por el profesor. Ciertamente, para realizar la tarea que se le encargue el alumno tendrá que repasar lo dicho por el profesor, pero tendrá que ir más allá del simple repaso y profundizar de alguna manera en la información. De este modo se garantiza la segunda condición del aprendizaje significativo: la comprensión.
3. Deben propiciar la participación activa del estudiante. El alumno deberá buscar más información, leer, pensar, resolver, consultar, sintetizar.
4. Deben tratar de integrar la teoría con la práctica, es decir, estar orientadas a la aplicación de los aspectos teóricos a situaciones prácticas, a problemas reales, de modo de garantizar la cuarta condición para el aprendizaje significativo que es la aplicación.
5. Deben preparar el trabajo grupal que se realizará en la sesión de la clase. Para esto, el profesor debe tener claro desde antes de encargar las tareas el tipo de trabajo grupal que realizará.

## EL TRABAJO EN EQUIPOS

Los objetivos generales de las actividades que se realizan en equipos o grupos pequeños dentro de la clase son los siguientes:

1. Continuar trabajando la información acerca del contenido que se está tratando. Esta información la expuso primero el profesor, la ampliaron los alumnos en el trabajo individual fuera de clase y se consolidará, afianzará y profundizará en este momento.
2. Propiciar cierto grado de homogeneidad en el avance del grupo, en relación con el aprendizaje.

A través del trabajo grupal se colectivizan los conocimientos y se construye un esquema referencial grupal. De esta manera, disminuye el riesgo de que una parte del grupo quede rezagada en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje..

3. Propiciar el logro de aquellos objetivos formativos que se refieren al desarrollo de habilidades para el trabajo cooperativo y para la comunicación y discusión de ideas propias.

Este es el momento más enriquecedor y más productivo del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro

de la didáctica grupal, siempre y cuando se prepare y desarrolle adecuadamente y exista en los participantes un compromiso real para aprender grupalmente.

En los equipos de trabajo, al estar integrados por cuatro, cinco o seis personas, todos tienen tiempo de participar, de compartir sus ideas con más confianza, sin temor a hacer el ridículo. Si alguien se equivoca y se lo hacen notar, lo acepta más fácilmente. La discusión es más fluída y se facilita el profundizar en el tema. También se propicia el que cada uno hable de sus experiencias personales, con lo que se logra una mayor integración entre la teoría y la práctica. Además, al ser pocos en el grupo, es más fácil que se organicen y se coordinen en función de la tarea.

El trabajo en equipos es el momento más productivo del proceso grupal de aprendizaje. Para llevarlo a la práctica el profesor debe tener claridad sobre los siguientes aspectos:

1. La tarea que pedirá a los equipos.
2. El producto que deben presentar al término de su trabajo.
3. El tiempo que les asignará para realizarlo.
4. El número de participantes de cada equipo

5. La manera en que integrará los equipos.

## ELTRABAJO EN PLENARIO

Existen diversos tipos de plenario, cada uno encaminado a lograr diferentes objetivos particulares. Sin embargo, los objetivos comunes a todos ellos son los siguientes:

1. Profundizar y aprender más sobre el tema.
2. Construir un esquema referencial grupal, un lenguaje y un código comunes.

Los diferentes usos que se le pueden dar al plenario en el proceso de enseñanza-aprendizaje son los siguientes:

- a) Plenario de información, para que cada equipo informe al resto del grupo los resultados de su trabajo. Este tipo de plenario es indispensable cuando cada equipo puede llegar a conclusiones diferentes acerca del mismo tema.
- b) Plenario de discusión, para discutir y analizar el mismo tema que se trabajó en los equipos o para empezar a discutir un tema nuevo.
- c) Plenario de complementación, para que el profesor aclare dudas, responda preguntas o complemente lo dicho por los equipos. Se trata de evitar errores en los conceptos y aclarar las dudas que hubiesen surgido.

d) Plenario de exposición, para recibir información nueva sobre el tema, sea por parte del profesor o de los mismos alumnos. Nos referimos aquí al uso de la técnica expositiva como parte de la estrategia para el aprendizaje grupal y no tanto a la exposición como sistema único de enseñanza.

e) Plenario de acuerdos, para tomar decisiones y llegar a acuerdos que incumban a todos los participantes.

En los plenarios, la función principal del profesor es la de moderar la sesión. Sus obligaciones como moderador son las siguientes:

1. Indicar la tarea a realizar, el procedimiento que se seguirá y el tiempo que se tiene para ello.
2. Plantear al grupo las preguntas adecuadas para estimular la participación de todos.
3. Dar la palabra a quienes lo soliciten, dándole más importancia al sentido de la discusión que al orden estricto en que se pidió la palabra. Para que la discusión tenga continuidad, a veces hay que dar la palabra a los que acaban de solicitarla en reacción a lo que un compañero dijo, en vez de concederla a los que habían levantado antes la mano, ya que, probablemente, estos tratarán un aspecto diferente

del tema. Se requiere sensibilidad del moderador para detectar quiénes darán continuidad a la discusión y quiénes la orientarán por otro camino. A veces, también es conveniente ceder la palabra al tímido que la solicita por primera vez, aún antes que a los muy comunicativos que ya han participado varias veces, aunque éstos hayan levantado antes la mano.

4. Anotar en el pizarrón la esencia de las intervenciones, con el fin de construir un esquema con lo que dicen los alumnos. Si los grupos han trabajado bien, ellos solos llegarán a más del 80% de lo que el profesor hubiera dicho en su exposición, aunque de una manera menos sistemática. Es función del profesor sistematizar lo que se dice y, posteriormente, complementarlo.
5. Propiciar que el grupo, antes de que termine la sesión, llegue a conclusiones o acuerdos y haga una especie de síntesis final.
6. Realizar una breve evaluación de la sesión: qué se logró, qué faltó por discutir, qué cosas quedaron claras, cuáles quedaron pendientes de trabajar o profundizar más, etc.

## 4.2 Evaluación del aprendizaje

### Evaluar desde el enfoque formativo

#### ¿Qué significa evaluar?

El objeto de estudio más difícil de evaluar es el desarrollo del ser humano, al tener éste la capacidad permanente de aprender, evolucionar, adaptarse y cambiar, por lo que evaluar en el terreno educativo, es decir, el aprendizaje convencional de las personas, se torna en una actividad aún más compleja.

En el campo de la evaluación educativa, la evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los programas educativos del orden estatal y federal, y la gestión de las instituciones, con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa (Ruiz, 1996; Hopkins, 1998; JCSEE, 2003; Worthen, Sanders y Fitzpatrick, 1997).

Desde esta perspectiva, el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* recupera las aportaciones de la evaluación educativa y define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como "el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte cons-

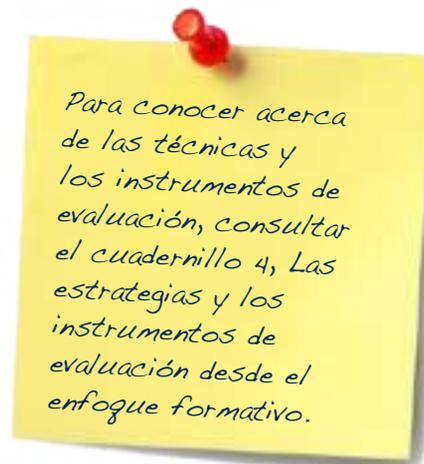
titutiva de la enseñanza y del aprendizaje" (SEP, 2011:22). Este enfoque formativo enriquece las aportaciones de la evaluación educativa al indicar que el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los alumnos, esto es, se evalúa el desempeño y no la persona; con ello, la evaluación deja de ser una medida de sanción.

En la comprensión del enfoque formativo de la evaluación que plantea el Plan de estudios 2011, es necesario considerar los siguientes aspectos:

- Que en la práctica se tiende a confundir con cierta facilidad conceptos como medición, calificación, estimación o acreditación. Sin embargo, existen diferencias epistemológicas o de origen y metodológicas que es importante atender para clarificar su uso dentro del proceso de la evaluación.
- Que la evaluación, al ser un proceso que busca información para tomar decisiones, demanda el uso de técnicas e instrumentos para recolectar información de corte cualitativo y cuantitativo con objeto de obtener evidencias y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos a lo largo de su formación en la Educación Básica.

### **La medición en el contexto formativo de la evaluación**

Se define como la asignación de un valor numérico a conocimientos, habilidades, valores o actitudes, logrados por los alumnos durante un periodo de corte, particularmente en primaria y secundaria.<sup>1</sup> A partir



de esta definición, si se aplica una prueba a los alumnos con la intención de medir lo que aprendieron en Español durante el primer bimestre, muchas veces se piensa que con esta acción se está evaluando; sin embargo, sólo se mide el aprendizaje, es decir, sólo se obtiene un puntaje.

Para evaluar no sólo se requiere contar con una evidencia numérica, además se necesita comparar ese puntaje con elementos de referencia que se establecen previamente para conocer el desempeño de los alumnos. En el caso de Español, como en el resto de las asignaturas de primaria y secundaria, los aprendizajes esperados constituyen dicho referente.

### **La estimación en el contexto formativo de la evaluación**

Los resultados de la medición permiten realizar estimaciones. Estimar es la acción concreta de emitir un juicio de lo que ha aprendido un alumno, con base en evidencias cualitativas y cuantitativas, cuando sea el caso. Una forma de estimación en el ámbito escolar es la calificación.

### **La calificación en el contexto formativo de la evaluación**

Calificar se refiere sólo a la expresión cualitativa del nivel de desempeño, A: destacado, B: satisfactorio, C: suficiente, y D: insuficiente, o cuantitativa, como la escala numérica (10, 9, 8, 7, 6, 5) del juicio de valor que emita el docente acerca del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos. En este juicio de valor se suele expresar el grado de suficiencia o insuficiencia de los aprendizajes esperados.

Cuando se evalúa, no basta con establecer una calificación sino tomar decisiones sobre estas estimaciones. Las decisiones se refieren a la retroalimentación que debe darse a los

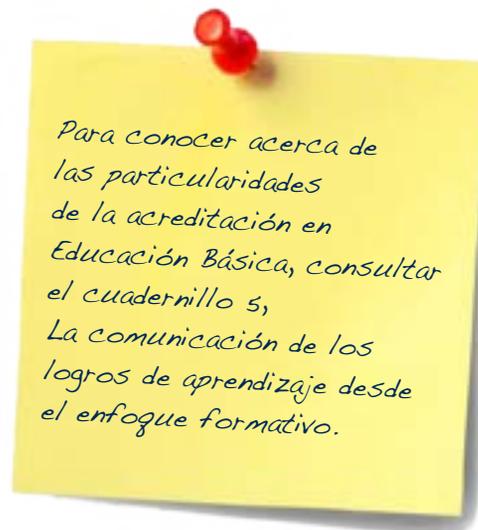
alumnos, a la mejora o adecuación de la práctica docente y, en consecuencia, a la creación de oportunidades de aprendizaje que les permita a los alumnos aprender más y mejor. En el Plan de estudios 2011 se establece que los juicios acerca de los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación deben buscar que los alumnos, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los alumnos (SEP, 2011).

## La acreditación

Consiste en tomar la decisión respecto a la pertinencia de que un alumno acceda al grado escolar o nivel educativo siguiente o termine la Educación Básica, en función de las evidencias cualitativas y cuantitativas que se tienen sobre el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno.<sup>2</sup>

En síntesis, la evaluación no se limita ni reduce a alguno de los conceptos previamente descritos sino, al contrario, los incorpora de alguna otra forma como acciones indispensables que integran el proceso.

En la Educación Básica, el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, por lo que debe recolectar evidencias, medir los aprendizajes en el aula, calificar y tomar decisiones



que permitan mejorar el desempeño de los alumnos para dar seguimiento a su aprendizaje, crear oportunidades de mejora y hacer modificaciones en su práctica docente para lograr los aprendizajes establecidos en los programas de estudio.

## La evaluación desde el enfoque formativo

La evaluación desde el enfoque formativo además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos.

Desde este enfoque, la evaluación favorece el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002). De ahí que sea importante entender qué ocurre en el proceso e identificar la necesidad de nuevas oportunidades de aprendizaje. De esta manera, el proceso es más importante que el resultado y éste se convierte en un elemento de reflexión para la mejora.

De acuerdo con estas consideraciones, la evaluación para la mejora de la calidad educativa es fundamental por dos razones: a) proporciona información que no se había previsto para ayudar a mejorar, y b) provee

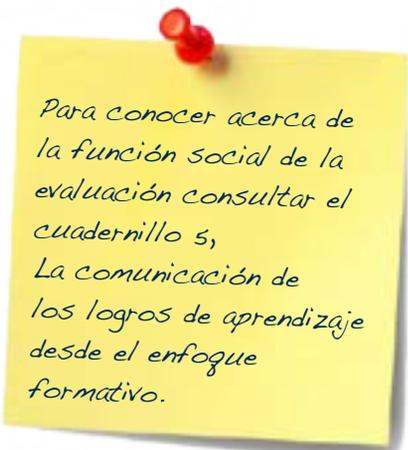


información para ser comunicada a las diversas partes o audiencias interesadas (alumnos, madres y padres de familia, tutores y autoridades escolares). En consecuencia, la evaluación desde el enfoque formativo responde a dos funciones; la primera es de carácter pedagógico –no acreditativo–, y la segunda, social –acreditativo– (Vizcarro, 1998; Coll y Onrubia, 1999; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

## Funciones de la evaluación

La función pedagógica de la evaluación permite identificar las necesidades del grupo de alumnos con que trabaje cada docente, mediante la reflexión y mejora de la enseñanza y del aprendizaje. También es útil para orientar el desempeño docente y seleccionar el tipo de actividades de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos. Sin esta función pedagógica no se podrían realizar los ajustes necesarios para el logro de los aprendizajes esperados, ni saber si se han logrado los aprendizajes de un campo formativo o de una asignatura, a lo largo del ciclo escolar o al final del nivel educativo.

La función social de la evaluación está relacionada con la creación de oportunidades para seguir aprendiendo y la comunicación de los resultados al final de un periodo de corte, también implica analizar los resultados obtenidos para hacer ajustes en la práctica del siguiente periodo. Esto es, las evidencias obtenidas del seguimiento al progreso del aprendizaje de los alumnos, así como los juicios que se emitan de éste, serán insumos para la toma de decisiones respecto al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Desde este enfoque, una calificación y una descripción sin propuesta de mejora son insuficientes e inapropiadas para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2011).



*Para conocer acerca de la función social de la evaluación consultar el cuadernillo 5, La comunicación de los logros de aprendizaje desde el enfoque formativo.*

## Momentos y tipos de la evaluación

Tradicionalmente se señalan tres momentos de evaluación: inicial, de proceso y final. Estos momentos coinciden con los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa o sumaria (Scriven, 1967; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003).

La evaluación diagnóstica se realiza de manera previa al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que sea, con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los alumnos. Este tipo de evaluación es considerado por muchos teóricos como parte de la evaluación formativa, dado que su objetivo es establecer una línea base de aprendizajes comunes para diseñar las estrategias de intervención docente; por ello, la evaluación diagnóstica puede realizarse al inicio del ciclo escolar o de una situación o secuencia didáctica.

La evaluación formativa se realiza para valorar el avance en los aprendizajes y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su función es mejorar una intervención en un momento determinado, y en concreto, permite valorar si la planificación se está realizando de acuerdo con lo planeado. Las modalidades de evaluación formativa que se emplean para regular el proceso de enseñanza y de aprendizaje son: interactiva, retroactiva y proactiva.

*Regulación interactiva.* Son las evaluaciones que ocurren completamente integradas al proceso de enseñanza. La regulación suele ser inmediata gracias a los intercambios frecuentes y sistemáticos entre el docente y los alumnos, a propósito de una actividad o tarea realizada en el aula. En estos casos, el docente utiliza la observación, el diálogo y la interpretación de lo que hacen y dicen sus alumnos, para decidir qué apoyos necesita para hacer el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos.

*Regulación retroactiva.* Son las evaluaciones que permiten crear oportunidades de aprendizaje después de realizar una

medición puntual al término de una situación o secuencia didáctica; de esta forma, permiten reforzar lo que no se ha aprendido de manera apropiada. Existen varias opciones para desarrollar este tipo de regulaciones: a) explicar los resultados o argumentos de las actividades realizadas con el grupo de alumnos; b) realizar el proceso de forma sencilla, y c) agrupar a los alumnos por el tipo de apoyo que requieren para que elaboren ejercicios de manera diferenciada.

*Regulación proactiva.* Son las evaluaciones que ayudan a hacer adaptaciones relacionadas con lo que se aprenderá en un futuro cercano. En el caso de los alumnos que lograron los aprendizajes propuestos, se pueden programar actividades para ampliar lo que aprendieron, y para los alumnos que no lograron todos los aprendizajes se proponen actividades con menor grado de dificultad.

La regulación interactiva constituye la modalidad por excelencia de la evaluación formativa, mientras que la proactiva y la retroactiva son alternativas para que puedan utilizarse cuando la primera no ha funcionado por diversos factores (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Por otra parte, la evaluación sumativa promueve que se obtenga un juicio global del grado de avance en el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno, al concluir una secuencia didáctica o una situación didáctica. Para el caso de primaria y secundaria, también permite tomar decisiones relacionadas con la acreditación al final de un periodo de enseñanza o ciclo escolar, no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberlo cursado.

Asimismo, la evaluación sumativa se basa en la recolección de información acerca de los resultados de los alumnos, así como de los procesos, las estrategias y las actividades que ha utilizado el docente y le han permitido llegar a dichos resultados.

En relación con los tres momentos de la evaluación, éstos son fundamentales para tomar decisiones respecto al desarrollo de la planificación en un aula en particular, por ello, es necesario evaluar durante todo el ciclo escolar. En general, la evaluación inicial ocurre cuando comienza un ciclo escolar y en las primeras etapas del desarrollo de un periodo o bloque, y la final en las últimas etapas, mientras que la evaluación de proceso hace posible el aprendizaje. Generalmente, la evaluación final suele tener más atención por parte de los docentes que la del proceso. Si lo anterior ocurre, el docente no se centraría en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos desde el enfoque formativo, por lo que al no aplicar adecuadamente estas evaluaciones, se puede detener el proceso de aprendizaje de varias maneras; por ejemplo:

- Si los exámenes y las tareas que se evalúan no comunican lo que es importante aprender o no se enfocan en los aprendizajes esperados, los alumnos no podrán mejorar sus aprendizajes.
- La asignación de calificaciones como premio o castigo puede terminar con la motivación de los alumnos por aprender.
- Si los alumnos perciben la obtención de una calificación como un logro fuera de su alcance, puede aminorar su esfuerzo y aumentar los distractores en el aprendizaje.
- Las prácticas de evaluación en las que se aplican premios o castigos pueden reducir la colaboración entre los alumnos o la motivación por aprender de los demás.

El éxito de la evaluación es que los docentes mejoren el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el cual las evaluaciones finales se utilicen como momentos importantes de logro. Por tanto, se apega más a la realidad de las aulas el fomentar la

evaluación con el único fin de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Desde el enfoque formativo, la evaluación debe centrarse en los aprendizajes para dar seguimiento al progreso de cada alumno y ofrecerle oportunidades para lograrlos; hacer hincapié en que ellos asuman la responsabilidad de reflexionar su propio progreso en el aprendizaje; mejorar la práctica docente, y proporcionar información para la acreditación, la promoción y la certificación de estudios.

## Los elementos de la evaluación

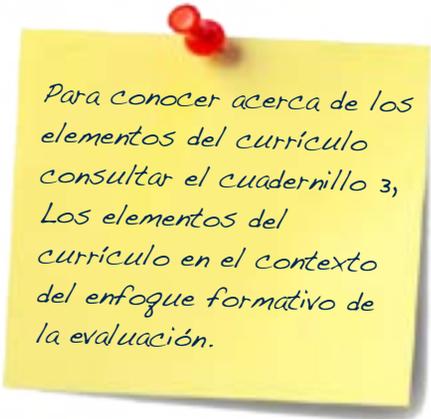
Cuando se evalúa desde el enfoque formativo se debe tener presente una serie de elementos para el diseño, el desarrollo y la reflexión del proceso evaluativo, que se refieren a las siguientes preguntas: ¿Qué se evalúa? ¿Para qué se evalúa? ¿Quiénes evalúan? ¿Cuándo se evalúa? ¿Cómo se evalúa? ¿Cómo se emiten juicios? ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades de la evaluación? ¿Qué se hace con los resultados de la evaluación?

### ¿Qué se evalúa?

El objeto de evaluación se refiere al componente que se evalúa, respecto al cual se toman decisiones en función de un conjunto de criterios establecidos. Con base en el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, el objeto de evaluación son los aprendizajes de los alumnos.

En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias y orientan a los docentes para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños ha-

cen. En la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que se cuenta con referentes de evaluación que permiten dar seguimiento y apoyo cercano a los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2011).



*Para conocer acerca de los elementos del currículo consultar el cuadernillo 3, Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación.*

### **¿Para qué se evalúa?**

Toda evaluación que se lleve a cabo durante el ciclo escolar, independientemente de su momento (inicio, durante el proceso o al final del proceso), de su finalidad (acreditativa o no acreditativa), o de quienes intervengan en ella (docentes, alumnos), se hará desde el enfoque formativo de la evaluación, es decir, evaluar para aprender como se señala en el séptimo principio pedagógico del Plan de estudios 2011,<sup>3</sup> y en consecuencia mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Así, a partir de las evidencias recolectadas a lo largo del proceso se puede retroalimentar a los alumnos para mejorar su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprendizaje. Por ello, el docente brindará propuestas de mejora y creará oportunidades de aprendizaje para que los alumnos continúen aprendiendo.

Con esto, los docentes comparten con los alumnos, madres y padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda comprensión y apropiación compartida respecto a la meta de aprendizaje y los instrumentos a utilizar para conocer su logro; además, posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje. Por lo que es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y de la práctica docente (SEP, 2011).

## ¿Quiénes evalúan?

El docente frente a grupo es el encargado de evaluar los aprendizajes de los alumnos. Para ello planifica y conduce procesos de evaluación en diferentes contextos y con diversos propósitos y alcances para el aseguramiento del logro de los aprendizajes de sus alumnos. Desde el enfoque formativo, existen tres formas en las que el docente puede realizar la evaluación: la interna, la externa y la participativa (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003).

La interna se refiere a que el docente evalúa a los alumnos del grupo que atiende en un ciclo escolar, porque tiene un conocimiento detallado del contexto y las condiciones en las que surgen los aprendizajes de los alumnos. Este conocimiento propicia la reflexión y el autoanálisis para la contextualización y adaptación de sus estrategias de enseñanza y de evaluación, con el fin de crear las oportunidades que permitan que los alumnos mejoren su aprendizaje.

La evaluación participativa se refiere a que el docente evalúa al involucrar otros actores educativos, como sus alumnos, docentes o directivos. Esta forma de evaluar permite establecer acuerdos y negociaciones entre los involucrados, ya que se promueve la participación de todos y, por tanto, los cambios son factibles. De esta manera, la evaluación se convierte en un recurso común para mejorar el aprendizaje, lo cual implica que se establezcan acuerdos y se compartan criterios de evaluación para que todos puedan mejorar.

Cuando el docente involucra a sus alumnos en el proceso de evaluación, propicia que ellos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje; para lo cual pueden promoverse los siguientes tipos de evaluaciones formativas que son complementarias a las que realizan los docentes:

**Autoevaluación:** es la evaluación que realiza el propio alumno de sus producciones y su proceso de aprendi-

zaje. De esta forma, conoce y valora sus actuaciones, y cuenta con más bases para mejorar su desempeño (SEP, 2011).

**Coevaluación:** es la evaluación que realiza el propio alumno en colaboración con sus compañeros acerca de alguna producción o evidencia de desempeño determinada. De esta forma aprende a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva. Además, representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos (SEP, 2011).

**Heteroevaluación:** es la evaluación que el docente realiza de las producciones de un alumno o un grupo de alumnos. Esta evaluación contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos mediante la identificación de las respuestas que se obtienen con dichos aprendizajes y, en consecuencia, permite la creación de oportunidades para mejorar el desempeño (SEP, 2011).

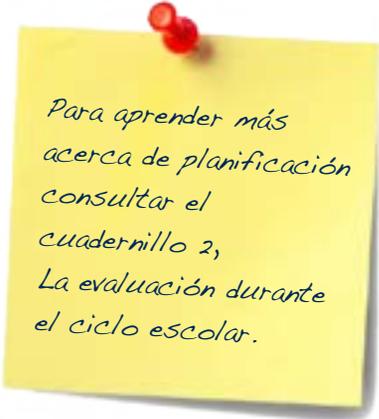
Desde el enfoque formativo de la evaluación, tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios claros, precisos y concisos que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia constructiva y no en la emisión de juicios sin fundamento.

La evaluación externa se refiere a que el docente o agente que evalúa no está incorporado a la escuela; es decir, se establece un juicio más objetivo porque no existen relaciones interpersonales con los evaluados. Sin embargo, se tiene poco conocimiento acerca de los avances en el aprendizaje de los alumnos y una noción mínima del contexto.

En el enfoque formativo se debe privilegiar que los docentes evalúen de manera interna y participativa, al considerar los aprendizajes de los alumnos como el centro de atención de la evaluación en el aula.

## ¿Cuándo se evalúa?

La evaluación es un proceso cíclico que se lleva a cabo de manera sistemática, y consiste en tres grandes fases: inicio, que implica el diseño; el proceso, que genera evaluaciones formativas, y el final, donde se aplican evaluaciones sumativas en las que se puede reflexionar en torno a los resultados (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003). En este sentido, estos tres momentos de la evaluación pueden aplicarse de acuerdo al foco de atención: la actividad de un proyecto, un proyecto, un bloque, un bimestre o el ciclo escolar.

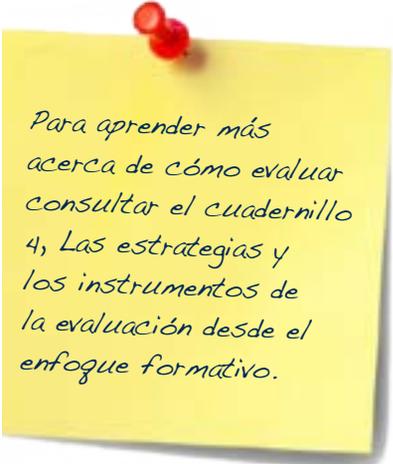


*Para aprender más acerca de planificación consultar el cuadernillo 2, La evaluación durante el ciclo escolar.*

## ¿Cómo se evalúa?

Para que la evaluación tenga un sentido formativo es necesario evaluar usando distintas técnicas e instrumentos para la recolección de información; además de aplicar criterios explícitos que permitan obtener información sistemática.

Las técnicas y los instrumentos de recolección de información pueden ser informales, semiformales y formales: a) *informales*, como la observación del trabajo individual y grupal de los alumnos: registros anecdóticos, diarios de clase; las preguntas orales tipo pregunta-respuesta-retroalimentación (IRF, estrategias de iniciación-respuesta-feedback); b) *semiformales*, la producción de textos amplios, la realización de ejercicios en clase, tareas y trabajos, y la evaluación de portafolios, y c) *formales*, exámenes, mapas conceptuales, evaluación del desempeño, rúbricas, lista de verificación o cotejo y escalas. En los tres casos se obtienen evidencias cualitativas y cuantitativas.



*Para aprender más acerca de cómo evaluar consultar el cuadernillo 4, Las estrategias y los instrumentos de la evaluación desde el enfoque formativo.*

La sistematización de la información que se deriva de los instrumentos de evaluación utilizados, permitirá que al final de cada periodo de corte se registre, en la Cartilla de Educación Básica, el nivel de desempeño en preescolar y la referencia numérica y los niveles de desempeño que correspondan, en primaria y secundaria; además de los apoyos que se sugieran a los alumnos para mejorar su desempeño. Cuando no se usen los instrumentos suficientes para dar seguimiento al aprendizaje de los alumnos, el registro de las evaluaciones en la Cartilla hará difícil conocer los logros de aprendizaje de los alumnos.

*Para profundizar acerca del uso de la Cartilla de Educación Básica, consultar el cuadernillo 5, La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo.*

