

WDS

LIBRO

DIDÁCTICA I

CUATRIMESTRE: PRIMERO

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 de Primaria 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 tarde.

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 septiembre de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró como Profesora en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de finanzas 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, Sedes y Centros de Enlace Educativo, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca a nivel nacional e internacional.

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 de la UDS, 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 de la materia: Implementar las bases didácticas y pedagógicas que ha adquirido durante el curso, así también visualizar el aprendizaje como un proceso dinámico; aplicando los métodos adecuados para optimizar el proceso de enseñanza- Aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Fortalecer como educadoras/es y personas comprometidas en el desarrollo educativo, personal y social, las capacidades y actividades hacia el trabajo docente.
- Aplicar diferentes estrategias didácticas, como herramientas metodológicas, en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.
- Analizar la importancia de la didáctica en el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Adquirir habilidades y destrezas para planificar en forma eficaz y efectiva.

ÍNDICE

UNIDAD I.- Conceptos y Generalidades de la Didáctica.

I.1 Generalidades	09
I.1.1 Concepto de Didáctica	09
I.1.2 Definición.....	09
I.1.3 Conceptos que sobre Didáctica General que se han planteado diferentes autores expertos en el tema son:.....	10
I.1.4 Objetivos de la didáctica.....	11
I.2 Nociones básicas de la didáctica: Principios, métodos, técnicas, motivación, aprendizaje, actividades, etc.....	12
I.2.2 Aprender es un proceso	15
I.2.3 Los elementos didácticos.....	17
I.2.4 Los métodos didácticos.....	19
I.2.5 Recursos didácticos.....	266
I.2.6 Técnica didáctica.....	311
I.3 Las implicaciones didácticas y sus relaciones con el ejercicio docente.	41
I.4 Perspectivas de la didáctica: Tecnológica, artística y profesionalizadora- indagadora	43
I.5 La construcción del saber didáctico desde los modelos glocalizadores	47
I.6 La Didáctica: reflexión y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la docencia.....	49
I.7 Objeto, límites y posibilidades de la Didáctica.....	50
I.8 La Didáctica y los procesos metodológicos.....	52
I.9 La Didáctica, visión socio-comunicativa.....	55
I.10. La Didáctica campo-materia de la formación del profesorado.....	57

UNIDAD II.- Fundamentación y componentes de proceso de enseñanza- aprendizaje en la didáctica.

2.1 Fundamentos de la didáctica tradicional, tecnología y crítica.....	59
2.2 Enfoques recientes en los procesos de Enseñanza – Aprendizaje	666
2.3 Cambio de roles del docente y alumno.....	722
2.4 La Didáctica: ¿arte, técnica, disciplina pedagógica o ciencia?	76
2.5 Principios didácticos	80
2.6 Aproximación a los modelos didácticos	83
2.7 Componentes del proceso de Enseñanza-Aprendizaje	85
2.8 docente y el discente	86
2.9 El objetivo como componente rector del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	87

UNIDAD III.- Propuesta de Instrumentación Didáctica.....

3.1 Instrumentación didáctica. Conceptos generales.....	899
3.2 Consideraciones generales sobre los planes de estudio.....	93
3.3 Conducción de grupos.....	977

3.4 Manejo de grupos difíciles	99
3.5 Tipología de los participantes y como tratarlos	102
UNIDAD IV.- Funciones, finalidades y tipos de evaluación del aprendizaje	105
4.1 La evaluación del Aprendizaje.	105
4.2 La evaluación según su finalidad y función.....	114
4.3 La evaluación según su extensión	116
4.4 Evaluación según los agentes evaluadores.....	116
4.5 La evaluación según el momento de la aplicación.....	117
4.6 La evaluación según el criterio de comparación	118
4.7 Función política de la evaluación	119
4.8 Función simbólica de la Evaluación.	119
4.9 Función de conocimiento de la Evaluación	120
4.10 Función de mejoramiento de la Evaluación	120
4.11 Función de desarrollo de capacidades de la Evaluación.	120
4.12 Finalidades de la Evaluación	121
4.13 Tipos de Evaluación	122
4.13.1 Evaluación Diagnóstica.	123
4.13.2 Evaluación formativa.....	130
4.13.3 Evaluación sumativa	146
Bibliografía.....	155

UNIDAD I.- Conceptos Básicos y Generalidades de la Didáctica.

1.1 Generalidades

1.1.1 Concepto de Didáctica

Origen etimológico y breve recorrido histórico Etimológicamente, el término Didáctica procede del griego: didaktiké, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko (didaktike, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko). Todos estos términos tienen en común su relación con el verbo enseñar, instruir, exponer con claridad. Didaskaleion era la escuela en griego; didaskalia, un conjunto de informes sobre concursos trágicos y cómicos; didaskalos, el que enseña; y didaskalikos, el adjetivo que se aplicaba a la prosa didáctica. Didaxis tendría un sentido más activo, y Didáctica sería el nominativo y acusativo plural, neutro, del adjetivo didaktikos, que significa apto para la docencia. En latín ha dado lugar a los verbos docere y discere, enseñar y aprender respectivamente, al campo semántico de los cuales pertenecen palabras como docencia, doctor, doctrina, discente, disciplina, discípulo.

1.1.2 Definición

Estebaranz (1994, 41) Sáenz Barrio (1994, 14) y Ruiz (1996, 25) presentan un completo análisis de las definiciones de muchos autores con el fin de hallar los elementos comunes a todas ellas. Algo así había hecho en otro momento Benedito (1987, 34) igual que hiciera antaño Rufino Blanco con el concepto de educación. Recogiendo sus resultados, llegamos a las siguientes conclusiones: Juan Mallart: Didáctica: concepto, objeto y finalidad. 5 Aspectos Descriptores en la definición de Didáctica
Carácter disciplina subordinada a la Pedagogía teoría, práctica ciencia, arte, tecnología Objeto proceso de enseñanza-aprendizaje enseñanza aprendizaje instrucción formación Contenido normativa comunicación alumnado profesorado metodología Finalidad formación intelectual optimización del aprendizaje integración de la cultura desarrollo personal Cuadro 1: Elementos presentes en las definiciones de Didáctica Entre tantas definiciones, una de las más simple y no menos acertada podría ser la de Dolch (1952): "Ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general". Nos dice claramente de qué trata, cuál es su objeto, sin añadir nada más. Fernández Huerta (1985, 27)

apunta que la "Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza". Escudero (1980, 117) insiste en el proceso de enseñanza-aprendizaje: "Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral". Por tanto, a la vista de lo anterior, podemos apuntar ya que la Didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando. Parece que la Didáctica debería ocuparse de los procesos que tienen lugar en un contexto curricular o institucional. ¿Recibirá con propiedad la consideración de curricular una actuación en educación no formal? ¿Y en educación informal? Nos inclinamos a aceptar esta consideración positiva en las situaciones susceptibles de planificación y desarrollo. Mientras que, en aquellos casos menos organizados a priori, el aspecto didáctico puede estar presente como concepción artística de la comunicación educativa, pero no tanto como componente científico. En este último caso, que es el que corresponde a la educación informal existen dudas sobre la plenitud del tratamiento didáctico.

1.1.3 Conceptos que sobre Didáctica General que se han planteado diferentes autores expertos en el tema son:

Para Imideo G Nérici: La didáctica se interesa por el cómo va a ser enseñado.

Nérici dice: "La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarle 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."

De acuerdo con Fernández/Sarramona/Tarín, en su Tecnología Didáctica, le adjudican a la didáctica un carácter aplicativo, eminentemente práctico, aunque no excluyen que tenga también un carácter teórico especulativo, pero su practicidad es su principal razón de ser:

"La didáctica es la rama de la pedagogía que se ocupa de orientar la acción educadora sistemática, y en sentido más amplio: "Como la dirección total del aprendizaje" es decir, que abarca el estudio de los métodos de enseñanza y los recursos que ha de aplicar el educador o educadora para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de los y las educandos" Fernández Huerta, en el Diccionario de Pedagogía, dice al respecto: "A la didáctica general le corresponde el

conjunto de conocimientos didácticos aplicables a todo sujeto, mientras la didáctica especial es todo el trabajo docente y métodos aplicados a cada una de las disciplinas o artes humanas dignas de consideración".

La didáctica especial tiene un campo más restringido que la didáctica general, por cuanto se limita a aplicar las normas de ésta, al sector específico de la disciplina sobre la que versa.

Stoker, dice: "La didáctica general plantea las cuestiones generales de toda la enseñanza comunes a todas las materias, intenta exponer los principios o postulados que en todas las asignaturas se presentan y que ha de ser objeto de consideraciones fundamentales"

Karltein Tomachewski, plantea que la teoría general de la enseñanza se llama didáctica.

La Didáctica General se refiere al estudio de los principios generales y técnicas aplicables a todas las disciplinas.

De acuerdo con Luis A de Mattos, en su Compendio de Didáctica General podemos resaltar que: "La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y de orientar eficazmente a sus alumnos y alumnas en el aprendizaje"

1.1.4 Objetivos de la didáctica

De acuerdo con el planteamiento de Imideo G Nérici, los principales objetivos de la didáctica son:

- Llevar a cabo los propósitos de la educación.
- Hacer el proceso de enseñanza- aprendizaje más eficaz.
- Aplicar los nuevos conocimientos provenientes de la biología, la psicología, la sociología y la filosofía que puedan hacer la enseñanza más consecuente y coherente.
- Orientar la enseñanza de acuerdo con la edad evolutiva del alumno y alumna para ayudarles a desarrollarse y realizarse plenamente, en función de sus esfuerzos de aprendizaje.
- Adecuar la enseñanza y el aprendizaje, a las posibilidades y necesidades del alumnado.
- Inspirar las actividades escolares en la realidad y ayudar al alumno (a) a percibir el fenómeno del aprendizaje como un todo, y no como algo artificialmente dividido en fragmentos.
- Orientar el planeamiento de actividades de aprendizaje de manera que haya progreso, continuidad y unidad, para que los objetivos de la educación sean suficientemente logrados.

- Guiar la organización de las tareas escolares para evitar pérdidas de tiempo y esfuerzos inútiles.
- Hacer que la enseñanza se adecue a la realidad y a las posibilidades del o la estudiante y de la sociedad.
- 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.

1.2 Nociones básicas de la didáctica: Principios, métodos, técnicas, motivación, aprendizaje, actividades, etc.

- Principio de individualización

Este principio se refiere a lo que nos hace únicos frente a nosotros(as) mismos(as) y frente a las demás personas.

Cada persona es diferente a otra en cantidad y calidad. Desde el punto de vista biológico, tenemos nuestras propias particularidades. Son nuestros los rasgos, las huellas digitales, la disposición de los órganos etc.

Desde el punto de vista psicológico, tenemos también rasgos que definen nuestras capacidades, intereses, gustos, comportamientos, etc.

El proceso educativo debe adaptarse al educando, porque es persona irreplicable y única. La enseñanza colectiva pretende someter al educando a una misma situación, razonamiento o contenido, sin tomar en cuenta que la interpretación, comprensión etc. es distinta en cada uno de ellos ya que diferentes son sus capacidades y su ritmo, frente a lo presentado. No se pueden ajustar los mismos patrones a conductas individuales.

Si bien es cierto que la educación está dirigida al ser humano, cuando se hace real, estamos tratando a un ser concreto con sus propias características de tipo biológico, fisiológico, cultural, psicológico, etc. que lo hacen "único". Esa es la persona, razón de ser de la educación.

- Principio de Socialización.

La educación es un hecho social. Se educa por, en y para la comunidad. La escuela, institución básicamente educativa, no se puede entender, sino teniendo como punto de partida la idea de

sociedad. La educación debe procurar socializar al educando, permitiéndole que se integre a la comunidad en que nació por medio del aprendizaje de sus valores y conocimientos.

Por otra parte, la relación educadora(a)-educando(a) se enmarca en un contexto social y cultural que permite esta correspondencia.

Además de la cultura, los seres humanos se relacionan entre sí, esto es, viven en comunidad, ligados por códigos y canales de comunicación convencionales. Las personas desarrollan un comportamiento humano gracias a las demás personas.

Lo anterior no contradice que la educación sea personal pero no tendría sentido si las personas fueran seres aislados. En la misma comunidad es posible que cada ser desarrolle su personalidad y su vida.

Hoy más que nunca se le exige a las personas su integración a la sociedad, estamos más unidos, somos más dependientes unos de otros.

La educación debe tomar en cuenta la dimensión social del ser humano, capacitando al educando y educanda para que se integre, en forma activa y comprometida, con la sociedad en que vive. La relación entre las personas y la sociedad es una necesidad a la que debe responder la educación.

➤ Principio de Autonomía

La autonomía en el ser humano significa capacidad para tomar sus propias decisiones.

En la medida en que se es libre, se es autónomo. El fin de la tarea educativa es lograr la autonomía, porque el principio y el fin de la educación consisten en hacer personas libres, es decir, autónomas. "La libertad supone por una parte ausencia de coacción, independencia y libertad y, por otra, capacidad de elegir" (Castillejo Brull, p.87).

La libertad es ante todo elección y esto significa iniciativa en la acción. La educación debe darle a la persona la posibilidad de perfeccionar su iniciativa.

Para ello tendrá que conocer el mundo que le rodea, solo así logrará dominarlo y hará uso de su iniciativa. El ser humano será libre en la medida que ejerza su libertad, consciente de sus propias limitaciones y posibilidades y de las consecuencias de sus actos. Se trata, entonces, de una libertad responsable. La niñez es libre, pero no responsable, porque su uso de razón es escaso. La responsabilidad supone previamente la libertad, pero no a la inversa.

El quehacer educativo consiste en "Ayudar al educando a que, progresivamente, conozca y valore la realidad, favoreciendo su medida de liberación y capacitarle para que sea autónomo responsablemente" (Castillejo Brull, p. 89).

El problema que generalmente se plantea entre libertad y autoridad, no existiría, si se concibe la educación como un proceso. A medida que la persona atraviesa las diferentes etapas de su vida (infancia, adolescencia, juventud y edad adulta) va dejando atrás su situación de irresponsabilidad y dependencia, para ir progresando paulatinamente hasta alcanzar un estado de autonomía responsable, con ello se reduce, también progresivamente, la autoridad.

El papel del o de la docente será educar en y para la libertad, así la persona será realmente libre. Con esto no se cae ni en autoritarismo ni en el anarquismo, desviaciones altamente peligrosas. Por otra parte, es importante destacar que la autonomía no se puede entender al margen de una educación integral.

➤ Principio de actividad

La actividad del alumno(a), centro de la educación, es un requisito indispensable para la eficacia del proceso-enseñanza aprendizaje. Nadie se educa, aprende o perfecciona por otra persona.

La enseñanza tradicional, llamada por lo mismo "pasiva", pone el énfasis en lo que hace o dice la maestra o el maestro, relegando a un segundo plano al alumno(a) quien es agente de su propia educación. Así, el centro del proceso es el educador(a), y el alumno(a) se convierte en un receptáculo pasivo a quien hay que llenar de contenidos, que el educando sólo se limita a repetir.

El significado más extendido, dentro del ámbito educativo, se refiere a la actividad manual y, en general, corporal. Sin embargo, hay que aclarar que este tipo de actividad humana tendrá categoría educativa, sólo cuando esté o pueda estar regida por la inteligencia.

Al aspecto psicomotriz hay que agregar lo volitivo que depende de una decisión personal.

La libertad es el punto de arranque de la educación y por lo tanto, de la actividad humana.

La expresividad y la comunicación que es una actividad profunda, íntima y personal se realiza también en la humanidad, ocurre a través de la acción corporal.

La actividad humana es mental y por lo tanto, la actividad, especialmente la educativa, "no depende de la cantidad de actividades que el alumno(a) realice, sino de la actitud de la persona ante la tarea" (Castillejo Brull. P.11)

No hay que confundir la actividad con el "activismo", es decir, condenar al alumno(a) a la actividad por la actividad.

Según Lorenzo Luzuriaga, para que la idea de actividad se cumpla satisfactoriamente, deben existir ciertas condiciones, entre otras:

- Estar de acuerdo con los objetivos propuestos.

- Estar incluidas en un plan o programa de trabajo.
- Partir de las necesidades, intereses y aspiraciones reales del estudiantado.
- Ser guiadas por el profesor o profesora.

➤ Principio de Creatividad

La tarea educativa respecto a la creatividad en el ser humano, tiene dos aspectos importantes: favorecer e impulsar esta capacidad y prepararlo para vivir en un mundo cambiante. El concepto "creatividad" puede significar:

- creación artística,
- descubrimiento científico,
- invención tecnológica,
- innovación respecto a todos los ámbitos,
- originalidad e inventiva,
- niveles de creatividad: expresiva, productiva, inventiva, innovadora, emergente.
- Efectividad, productividad, rentabilidad.

Según Castillejo Brull, creatividad es "hacer algo nuevo". Objetivo importante de la educación es la creación personal. Varios son los argumentos que lo justifican:

- La humanidad tiene que ir construyendo sus propias respuestas.
 - Su proyecto de vida es un anticiparse a la realidad.
 - La vida, considerada como una página en blanco, la persona debe definirla, construirla, realizarla.
- Por lo anterior, podemos concluir que es obligación del ser humano ser autor(a), ser creativo(a).

1.2.2 Aprender es un proceso

Todas las personas aprendemos en cada etapa de la vida. Un anciano o anciana sigue aprendiendo, por ejemplo, cada día el periódico le muestra información, igual la radio, la televisión le lleva nuevos conocimientos y cada día sus condiciones físicas y mentales le imponen nuevos hábitos y adaptaciones.

Entonces, está claro que el aprendizaje se da de muchas maneras y en diversas situaciones, sin nadie que enseñe, rebasando con ello la situación formal de enseñanza-aprendizaje.

Dónde y cuándo es posible aprender:

La persona tiene oportunidad de aprender siempre y en todas las circunstancias y en cualquier lugar: en los juegos, viajes, reuniones, espectáculos, discusiones, asambleas, escuelas, colegios, universidades, centros de trabajo, la calle y en nuestra relación con las demás personas.

También se puede aprender a través de múltiples medios: la radio, el cine, la televisión, los libros, las revistas, los periódicos, las conversaciones, discusiones en equipo y en cualquier actividad cotidiana.

En cualquier etapa de la vida se puede aprender: se aprende en la niñez, en la adolescencia y cuando somos personas adultas.

Podemos concluir esta parte, diciendo que la persona está siempre en un proceso permanente de aprendizaje, día a día descubre que lo aprendido es muy poco en relación con lo que debe aprender. El aprendizaje se realiza a través de la interacción con el ambiente. Como resultado de nuestra relación con el medio, obtenemos los aprendizajes necesarios para modificarlo y satisfacer nuestras necesidades, por ejemplo: "tomé agua sin hervir, me enfermé, aprendí que para no enfermarme, antes de tomarla debo hervirla".

Las experiencias pueden ser directas (o en contacto con las cosas mismas), o bien mediatizadas (información del profesor o profesora), transmitida por otras personas a través de representaciones, símbolos o lenguajes.

El aprendizaje se realiza por la actividad de la persona, de manera espontánea y natural.

Existe, además, el aprendizaje formal que de manera sistemática e intencionada sé que realizamos en las instituciones educativas.

Para que una persona aprenda, se requiere que sea capaz de percibir e interactuar con una situación nueva y que resulte importante hacerlo, porque encuentra sentido y valor en la experiencia.

¿Qué se aprende? ¿Qué puedo yo aprender?

Todo lo que existe en el universo es objeto de aprendizaje por parte del ser humano.

Pero se puede clasificar en cuatro grandes áreas:

- Los conocimientos
- Las habilidades
- Las actitudes
- Las conductas.

¿Cómo puedo aprender?

Puedo aprender efectivamente en la medida en que:

Confronte situaciones nuevas para las que todavía no hay respuesta previa.

Considere útil e interesante estudiar, investigar y experimentar.

Actúe sobre los materiales de estudio, y, a través de la actividad, obtenga experiencias nuevas.

Las experiencias resulten significativas, porque corresponden a las necesidades e intereses, y se relacionan con los conocimientos y experiencias previas.

Me doy cuenta de los resultados de mi esfuerzo, y ratifican o rectifican mis actividades.

¡Aprender a aprender es la clave del éxito!

No estamos acostumbrados ni acostumbradas a ir más allá de la información que recibimos ni a indagar o ampliar nuestros conocimientos, utilizando al máximo los conocimientos que ya poseemos.

El aprender a aprender es entonces un proceso intencionado de desarrollo y uso de las herramientas intelectuales que poseemos, con el fin de que nos sean más útiles en el trabajo de adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y habilidades y en la formación de actitudes y valores.

1.2.3 Los elementos didácticos

➤ El alumno o alumna.

Es la persona clave de nuestro quehacer pedagógico. Es el centro del aprendizaje.

Es protagonista, autor o autora del proceso enseñanza aprendizaje. En función de su aprendizaje existe la institución o centro educativo, la cual se adapta a ella o él, por esa razón la institución se adecua a las características del desarrollo de los y las estudiantes como por ejemplo la edad evolutiva, diferencias individuales, intereses, necesidades y aspiraciones.

Encontrar la armonía entre las condiciones físicas y didácticas de la escuela y las condiciones de los y las estudiantes, permitirá una relación recíproca que promueva y facilite la interacción y el aprendizaje, es decir, la identificación entre el alumno o alumna, el docente, la familia, el medio social, geográfico y la escuela o centro educativo

➤ El profesor o profesora:

Es un orientador(a), facilitador(a), guía, asesor(a) y acompañante de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesor o profesora debe ser por excelencia fuente de estímulos e información, mediador(a) de los procesos de aprendizaje, de tal manera que permita y facilite el aprender a aprender. A su vez, debe distribuir equitativamente los estímulos en forma adecuada, según sus particularidades y

posibilidades. Ante todo él o la docente es por excelencia la persona que promueve la formación de la personalidad del alumnado. Un deber del educador(a) es entender y comprender a sus alumnos y alumnas.

➤ Los objetivos.

Toda acción didáctica supone objetivos, que son los que orientan el proceso educativo.

En tal sentido, existen objetivos generales que pueden ser del sistema educativo, de la institución, de un nivel, de un grado, de un curso o de una asignatura. A su vez existen otros que son de carácter específico, es decir, aquellos que se pretende lograr a corto plazo como por ejemplo, los propuestos para lograrse en una hora de clase.

➤ Los contenidos

A través de ellos serán alcanzados los objetivos planteados por la institución.

Pueden ser conceptuales, procedimentales y actitudinales.

➤ 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 y alumnas.

El proceso de enseñanza- aprendizaje de cada asignatura, requiere métodos y técnicas específicos que promuevan en los y las estudiantes la participación activa, cooperativa y autónoma, en los trabajos propuestos para la clase.

En tal sentido, los métodos y técnicas actuales van en contraposición del simple oír, escribir y repetir, propios de los métodos y técnicas tradicionales.

El y la docente deben, a través de los métodos y técnicas, hacer que los y las estudiantes sean partícipes, artífices y protagonistas de su propio aprendizaje; que vivan lo que están haciendo.

➤ Medio geográfico, económico, cultural y social:

Es indispensable, para que la acción didáctica se lleve a cabo en forma eficiente, tomar en consideración el medio en donde funciona el centro educativo, pues solamente así podrá ella orientarse hacia las verdaderas exigencias económicas, culturales y sociales.

El centro educativo cumplirá cabalmente su función social, solamente si considera, como corresponde el medio al cual tiene que servir, de manera que habilite al alumno o alumna para tomar conciencia de la realidad ambiental que le rodea y en la que debe participar.

1.2.4 Los métodos

Los métodos son muy importantes en el proceso de planificación, diseño, evaluación y sistematización de procesos ordenados y coherentes, que tengan una secuencia lógica acumulativa y que den por resultados una transformación cualitativa de la situación de la cual se partió; por esa razón son muy importantes en el proceso educativo, por cuanto nos orientan, muestran el camino, el sendero a seguir, nos permiten trazar un rumbo en busca de un objetivo, una meta, una finalidad o un fin.

Todo en la vida obedece a un método, la misma vida es un camino, un método natural, así por ejemplo, el aprender a caminar requiere de unas etapas o pasos naturales que forman parte de un método, el crecer, el ser personas adultas, el madurar, también son parte del proceso del camino de la vida.

En muchas actividades cotidianas se habla de los métodos. Por ejemplo, hablamos de métodos para el control natal o de planificación familiar; hay métodos para aprender a hablar un idioma extranjero; para obtener información; existen métodos para vender y comercializar un producto; hay métodos científicos y los hay didácticos; a su vez los métodos requieren de técnicas específicas y procedimientos o pasos para su realización.

Con mayor razón en educación hablamos de métodos científicos y de métodos didácticos, siendo de nuestro mayor interés, dadas las condiciones pedagógicas, los de carácter didáctico que son propios de nuestro quehacer docente.

El presente tema tiene como fin poner en consideración de todos y todas ustedes, algunas reflexiones en torno a lo que son los métodos, su importancia en el proceso educativo, las diferencias entre método didáctico y método científico y los principios y características del método didáctico.

La palabra método viene del Latín *methodus*, que a su vez, tiene su origen en el griego, en las palabras *meta* = meta y *hodós*= camino, Por consiguiente, método quiere decir camino para llegar a un lugar determinado, camino que se recorre.

“camino para llegar a un fin”

Podemos decir, entonces, que es un camino para lograr los objetivos propuestos en el proceso educativo.

Existen muy diversos métodos, es decir, diferentes formas o maneras de organizar los procesos específicos del trabajo educativo, en función de situaciones concretas y objetivos particulares por lograr.

Así, hay métodos para divulgar, para educar, para discutir, para investigar, evaluar, planificar o sistematizar.

También, son métodos de trabajo los que se utilicen o se generen para establecer una secuencia organizada de pasos para elaborar un plan o proyecto o para evaluar sus resultados.

La palabra método viene del Latín *methodus*, que a su vez, tiene su origen en el griego, en las palabras *meta* = meta y *hodós*= camino, Por consiguiente, método quiere decir camino para llegar a un lugar determinado, camino que se recorre.

En todo método son cuestiones fundamentales:

- ¿Cómo se va a realizar, cómo alcanzar mejor nuestros objetivos; cómo lograr trabajar adecuadamente un determinado tema o un conjunto de ellos con un grupo específico de personas; cómo definir las etapas de un programa de trabajo a corto, mediano o a largo plazo; cómo articular los contenidos de un programa dirigido con las necesidades y los ritmos individuales?
- ¿Qué objetivo o resultado se pretende conseguir?
- ¿Qué contenido se va a utilizar?
- ¿De qué medios o recursos podremos disponer?
- ¿Qué técnicas y procedimientos son los más adecuados para aplicar?
- ¿Cuánto tiempo tenemos y qué ritmo debemos imprimir a nuestro trabajo para llegar a los objetivos previstos dentro del tiempo deseado?

Respondidas las preguntas anteriores, se tendrán todos los elementos que constituyen un buen método.

Método didáctico

“Es la organización racional y práctica de los recursos y procedimientos del profesor con el propósito de dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados previstos y deseados, esto es de conducir a los alumnos desde el no saber nada hasta el dominio seguro y satisfactorio de la asignatura, de modo que se hagan más aptos para la vida en común y se capaciten mejor para su futuro trabajo profesional.

El método didáctico se propone hacer que los alumnos aprendan la asignatura de la mejor manera posible, al nivel de su capacidad actual, dentro de las condiciones reales que la enseñanza se desarrolla, aprovechando inteligentemente el tiempo, las circunstancias y las posibilidades materiales y culturales que se presentan en la localidad donde se ubica la escuela”

El método indica el camino, y la técnica el cómo recorrerlo. Cada método tiene sus técnicas y procedimientos, a su vez, las técnicas y los procedimientos son parte de un método general.

El método didáctico conduce el aprendizaje de los alumnos en los siguientes sentidos:

- De lo más fácil a lo más difícil
- De lo más simple a lo más complejo
- De lo más próximo e inmediato a lo más remoto y mediato
- De lo concreto a lo abstracto
- De la observación a la experimentación de esta a la reflexión y a la formación de teorías
- De la acción práctica y efectiva a la interiorización

La Inducción y la Deducción

En el método didáctico, la inducción y la deducción, el análisis y la síntesis son procesos que se complementan.

Podemos decir que son métodos principales el inductivo y el deductivo.

Otros métodos conocidos son el analítico, el global, el método lógico, y el método psicosocial.

El método inductivo

La inducción es un modo de razonar, que consiste en sacar de los hechos particulares una conclusión general. El método inductivo consiste en ir de lo particular y concreto a lo general y abstracto.

Por ejemplo: en matemáticas, para que el alumno o alumna relacione el concepto de numeral con el de número, primero debe tener una actividad orientada para que realice agrupaciones de piedras, semillas, palos u otro material concreto, se le piden ejercicios para afianzar.

En Estudios o Ciencias Sociales, para que el alumno o alumna enuncie las actividades básicas de una aldea, primero debe observar todas las actividades que se desarrollan en su aldea. Luego, puede entrar al salón a afianzar estos conocimientos, a través de lecturas dirigidas, composiciones etc.

Las siguientes razones, entre otras, explican la importancia del método inductivo en el desarrollo de las clases y en el logro de cada objetivo por parte de los alumnos o alumnas.

- La manera como los alumnos y alumnas inician el proceso de aprendizaje, obedece a un proceso inductivo.

En el proceso enseñanza- aprendizaje, el alumno o alumna inicia el aprendizaje asimilando hechos, situaciones y problemas particulares, de modo que del conocimiento de éstos llegue a generalizar definiciones, principios y leyes.

Concretamente, el alumnado al percibir los conceptos de las acciones que realiza, y al iniciar una experiencia nueva comenzando por hechos y material concreto que puede palpar y sentir, está realizando un aprendizaje inductivo por medio de la acción.

- El método inductivo conduce a un aprendizaje comprensivo y no memorístico.

El método juega un papel decisivo porque los y las estudiantes en estas edades aprenden con base en situaciones reales y concretas. Ya que sólo hasta cierta edad (Operaciones formales, según Piaget) la niñez está lista para razonar sobre hechos que no puede palpar u observar directamente, solo les queda el camino de la memorización, no de la comprensión, sino se le brinda una educación basada en el método inductivo.

- El proceso inductivo es la base de los métodos de enseñanza-aprendizaje que enfatizan en el descubrimiento, la construcción y la acción por parte del estudiantado.

Los métodos de descubrimiento y de construcción, cuyo objetivo es que la o el estudiante aprendan a aprender, no sólo aumenta la automatización y la capacidad intelectual, sino que les enseña a comprender los procesos que utilizaron para llegar a unos hechos y a unas conclusiones (aprender a aprender).

Las siguientes razones, entre otras, explican la importancia del método inductivo en el desarrollo de las clases y en el logro de cada objetivo por parte de los alumnos o alumnas.

Concretamente, el alumnado al percibir los conceptos de las acciones que realiza, y al iniciar una experiencia nueva comenzando por hechos y material concreto que puede palpar y sentir, está realizando un aprendizaje inductivo por medio de la acción.

Son métodos inductivos: el analítico, el intuitivo, inventivo y el de descomposición.

Su principal procedimiento interno es el análisis. Se irá paso a paso, de lo que se ve a lo que no se ve; de lo conocido a lo desconocido; de los ejemplos y los casos particulares a la definición o regla general; de las partes al todo; de lo concreto a lo abstracto; de fácil a lo difícil; de lo particular a lo general.

✚ Método Deductivo

Se da este método cuando el proceso para estudiar un determinado tema o problema procede de lo general a lo particular. Deducir es inferir, sacar las consecuencias.

Parte de las definiciones, reglas, principios etc. y llega a los ejemplos y a las aplicaciones. Son métodos deductivos: el sintético, el demostrativo, el racional. Su fórmula es ir paso a paso, de lo que no se ve a lo que se ve; de lo simple a lo compuesto; de las reglas y las definiciones a los ejemplos y las aplicaciones. Su principal procedimiento es la síntesis.

✚ “El método lógico

Establece las leyes del pensamiento y del raciocinio para descubrir la verdad o confirmarla, mediante conclusiones ciertas y verdaderas.

Este método emplea los rigurosos procedimientos de:

- Análisis (que va del todo a las partes)
- Síntesis (que va de las partes al todo)
- Inducción (que va de lo singular o particular a lo universal)
- Deducción (que va de lo universal a lo particular o singular)”

✚ Métodos psicológicos

Son los que llevan la investigación del plano del objeto al plano del sujeto, y se fundamentan en la observación y comprensión del ser.

El progreso de la humanidad depende, en gran parte, de los descubrimientos científicos, que permiten conocer, utilizar y comprender todo lo que existe.

La selección de un método depende de la naturaleza del contenido para estudiar, es decir, de la índole o del asunto que se trate, del grado de conocimiento que tengan los y las estudiantes y de la profundidad o aplicabilidad con que quieran abordar los contenidos de estudio.

Desde cuando Aristóteles creó la lógica, las personas buscan en ella la fundamentación de la idea para precisarla en ley y el ordenamiento del saber para sistematizarla.

La ciencia utiliza el llamado método científico, que se apoya en tres principios:

El conocimiento no debe contradecir a la experiencia

El conocimiento se verificará en y por los hechos.

Un conocimiento es necesario cuando se basa en la necesidad de otro.

Las ciencias no aspiran únicamente a observar los hechos, sino a clasificarlos y explicarlos, es decir a interpretarlos.

✚ Métodos Activos/participativos

De acuerdo con Oscar Jara, los métodos y técnicas participativas se basan en el incentivo del propio método activo, del conocimiento y el aprendizaje: el conocimiento crítico se construye, se elabora, por medio de una serie de procesos intelectuales y motrices que implican realizar asociaciones, relaciones, abstracciones, fórmulas, conclusiones, análisis o síntesis, de forma activa y consciente.

De acuerdo con lo anterior, se plantea el rechazo a los métodos y técnicas memorísticos, repetitivos, rutinarios, discursivos, etc. que pretenden “depositar” contenidos en la mente de quienes aprenden, por medio de formas de transmisión vertical y asimilación pasiva.

Lo activo y lo participativo de los métodos y técnicas, no tienen que ver principalmente con hacer entretenido, animado o despertando simpatía ante un proceso educativo (aunque por supuesto esto no deja de tener su importancia) sino con el sentido fundamental de contribuir a formarnos como personas críticas y transformadoras.

Por último, la puesta en práctica de métodos y técnicas activas y participativas en los procesos de formación, permite ejercitar capacidades para poder participar activamente en otros campos de la vida social: intervenir con posiciones críticas, disposiciones de aprender y con voluntad de aportar en actividades económicas, sociales, culturales, políticas, etc.

Leyes o principios que tienen en cuenta los métodos activos y participativos

Algunos principios que podemos tomar en cuenta al seleccionar un método activo y participativo en los procesos de formación son los siguientes:

- Principio de la intuición: “los conceptos sin intuiciones están vacíos; las intuiciones sin conceptos están ciegas” (E. Kant).
- Principio de la actividad: “Learning by doing” (J. Dewey) Aprender haciendo.
- Principio del realismo: “La educación debe ser para la vida con la vida” (P. Freire).
- Principio de la repetición: “Lo mal aprendido entorpece aprendizajes posteriores y lo bien aprendido, los potencia (F. Secadas).
- Principio de la individualización: “Una enseñanza a la medida de cada educando sería solución al aprendizaje óptimo” (A. Ferriari).

- Principio de la socialización: “Juntos en todo lo que sea posible, separados sólo en lo necesario” (K. Stocker).
- Principio de libertad: “Libertad y confianza, forman el carácter; aquellas deben crecer a medida que crecen los educandos” (C. Bertier).
- Principio de refuerzo positivo: “ Las consecuencias positivas, verbales o no verbales, materiales o sociales, que siguen a todo aprendizaje, hacen que este aumente”

✚ ¿Qué promueve el método activo y participativo?

- Promueve el saber y el aprender a aprender.
- Crea y fomenta la responsabilidad.
- Fomenta el aprender a tomar decisiones.
- Escucha, hace hablar.
- Promueve la utilización de varias técnicas de trabajo en equipo.
- Propone objetivos y planifica con la participación de sus estudiantes.
- Se preocupa por la evolución de los equipos que orienta.
- Evalúa con la participación de los alumnos y alumnas.
- Estimula, orienta, ayuda y tranquiliza.

Recomendaciones didácticas a partir de la aplicación de métodos activos participativos:

- Aliente el trabajo independiente en aquellos(as) estudiantes que posean mejor competencia con tareas menos estructuradas.
 - Permita que los alumnos o alumnas tengan oportunidad de explorar a profundidad, por ejemplo, un tema, un caso, hechos históricos, periodísticos, documentales bibliográficos y otros.
- Auspicie debates e intercambios de opiniones.
 - Prepare proyectos que las y los hagan pensar.
 - Pídales que hagan propuestas de qué hacer con lo aprendido.
 - Forme grupos de posiciones contrarias y que discutan y encuentren puntos en común y discrepancias.
 - Aproveche eventos inesperados como medios para el aprendizaje. Por ejemplo, los fenómenos naturales que ocurran, una noticia, un debate público.
 - Amplíe el vocabulario con términos que se utilizan con frecuencia en eventos políticos, culturales, científicos y que llaman la atención de los niños y niñas.

- Comente sobre esos eventos, noticias, debates, opiniones y la importancia que tienen desde varias perspectivas.

- Equilibre los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Sea flexible, si un método, técnica o procedimiento no funciona con algunos alumnos o alumnas o equipo de trabajo, trate con otras técnicas diferentes.

1.2.5 Recursos didácticos.

Más de alguna vez hemos escuchado los siguientes comentarios:

“La maestra o maestro, habla, habla y habla...”

“Es muy difícil entenderle y más cuando escribe en el pizarrón”

“Sin profesor(a) sería igual, ¿Sabes en qué consiste la clase? Llega, sacamos nuestros libros y a leer.

En casa hacemos un resumen de lo leído. Cada clase es igual”

“Ojalá sea larga la película, sino después vendrá el fastidio de la clase”

“Están bonitas las transparencias, aunque no tengan que ver con el tema de la clase”.

1. ¿Conozco el papel de las ayudas didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje?
2. ¿Puedo mencionar los recursos didácticos de que se vale el maestro o maestra para hacer más eficaz el proceso enseñanza- aprendizaje?

Al escuchar estos comentarios, se traslucen diferentes situaciones por parte del profesor o profesora:

Al menos que sea muy buena expositora o expositor, se pierde monologando, sin hacer uso de algo que objetive su exposición.

No es organizado (a) en su exposición y tampoco lo es haciendo uso del pizarrón.

No selecciona ni relaciona el material con el tema que está tratando.

Utiliza el material solo para llamar la atención del grupo.

Utiliza, en la mayoría de sus clases, únicamente la palabra, el pizarrón, el libro o uno que otro de los recursos modernos, y no siempre de la mejor manera o en el momento adecuado.

Entre los principales recursos se cuenta con los siguientes:

- Material impreso: Libros, revistas, periódicos textos programados etc. Su uso es de vital importancia en el proceso enseñanza - aprendizaje.

- Se utilizan para que las alumnas o alumnos: mediten, verifiquen, amplíen y adquieran una visión más completa de la materia objeto de estudio; investiguen y se provean de fundamentos de discusión.
- Aprecien los diferentes puntos de vista o enfoques sobre un mismo tema, concepto, hecho, para que aprendan a captar, enjuiciar, seleccionar y formarse criterios propios.
- Estén en contacto con la cultura y los progresos de la misma.

Es conveniente que el profesor o profesora:

- Conozca: textos, publicaciones, ediciones, autores, etc. de libros y revistas cuando menos sobre los temas de sus materias.
- Conozca la forma en que sus alumnos (as) puedan obtener publicaciones periódicas útiles para ellos y ellas.
- Esté en contacto con las bibliotecas y centros de lectura para orientar adecuadamente a sus alumnos y alumnas.

➤ El Pizarrón.

Es uno de los recursos más generalizados y del que no siempre se obtiene el provecho debido.

Se utiliza para:

- Desarrollar problemas y fórmulas;
- Elaborar cuadros sinópticos, guiones, resúmenes etc.
- Hacer gráficas diagramas etc.
- Ilustrar fenómenos, procesos, etc. haciendo uso:
 - Del “trazo con patrón”.
 - Del cazador de figuras.
 - Del proyector de opacos.
 - De cortinas o papel para cubrirlos.
 - De figuras con imán, de ser posible.

Cuando se escribe en el pizarrón, es necesario:

- *Hacerlo de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo.
- *Dividirlo en dos, cuatro o más secciones de acuerdo con las necesidades.
- *Cuidar que la letra sea clara y legible, desde todos los lugares del salón.
- *Usar tizas de colores cuando se juzgue conveniente.

En todo caso, al iniciar una clase deberá tenerse cuidado de que el pizarrón esté perfectamente borrado, con el fin de evitar distracciones y confusiones por parte de los alumnos y alumnas.

➤ Rotafolio

Consiste en una serie de láminas unidas que pueden rotarse. Contienen dibujos, gráficas, frases, etc. o simplemente las hojas para escribir sobre ellas en la medida en que se desarrolla la lección.

Se utiliza para:

- El desarrollo sintético de un tema.
- Ilustrar un proceso o fenómeno.

Es conveniente que:

*Los textos sean sencillos y breves.

*Las ilustraciones sean claras, sugerentes en ocasiones, cómicas

* Se utilicen tintas de diferentes colores, con el fin de destacar los aspectos más importantes.

*Las hojas, así como el material que contienen, serán de tamaño adecuado para poder ser apreciadas desde todos los ángulos del aula; aproximadamente 0.50 X

0.70 cm.

*Las ilustraciones y textos se deben combinar de una manera racional.

➤ Carteles

Consiste en láminas sueltas, contienen dibujos, gráficas, frases, etc.

Se utilizan para:

- Propiciar una discusión reflexiva
- Despertar el interés por asuntos de diversa índole
- Estimular la capacidad creadora del alumno o alumna

Es conveniente que:

- Den un mensaje claro que no se preste a confusiones
- Tengan un aspecto atractivo, logrado mediante la combinación de elementos, colores etc.
- Deben ser breves en su texto.

➤ Gráficas

Se utilizan para:

- Representar cualitativa o cuantitativamente un hecho, proceso etc.
- Favorecer la interpretación reflexiva y fundamentada de los cambios manifestados en determinado fenómeno.

Es conveniente que:

- Para su elaboración y manejo, se aplique lo que el alumno o alumna ha aprendido.
- Se confeccionen de diferentes formas, de acuerdo con las necesidades y exigencias ya sea:

- En forma circular, de barras, pictórica, etc.

- En forma de diagramas, organigramas, etc.

➤ Ilustraciones:

Fotografías, murales, grabados entre otros

Se utilizan para:

- Estimular el interés por el tema de estudio
- Propiciar la observación, interpretación y comentario del problema en cuestión.
- Facilitar la comprensión de un hecho, fenómeno, etc.

Es conveniente que:

- Se seleccionen con cuidado, con el fin de utilizar solo los que posean un verdadero valor didáctico.
- Se ordenen previamente, en atención de las finalidades y temas de estudio, con objeto de favorecer la organización mental de los alumnos y alumnas.
- Se oriente al alumnado a observarlas en detalle, valorando los diferentes aspectos que en ellas se encuentran.

➤ Mapas

Se utilizan para:

- Representar gráficamente una realidad física
- Ubicar al alumnado en un espacio determinado.
- Facilitar la comprensión de hechos o fenómenos.

Es conveniente que:

- Se utilicen fotografías e ilustraciones diversas.
- Para complementar y reforzar la comprensión
- Sean exactos y claros.

- Se confeccionen en diferentes tipos de acuerdo con nuestras necesidades: en relieve, planos, mudos, políticos y o explicativos.
- El alumno o alumna se habitúe a utilizarlos.

➤ Material de experimentación

Maquinarias, instrumentos, materiales, sustancias, etc. Se utiliza para que el alumno o alumna:

- Verifique sus propias hipótesis
- Ponga en práctica las informaciones teóricas recibidas.
- Tenga posibilidades de desarrollar su capacidad creadora.
- Afirme, compruebe y aplique lo aprendido.

Es conveniente que el profesor o profesora:

- Revise que el material para la experimentación o instrumental esté en condiciones de ser manejado.
- Provea el material suficiente para las prácticas.
- Planee con anterioridad las actividades de práctica y experimentación de los alumnos y alumnas; así como las actividades de discusión, aclaración de dudas y evaluación de las actividades.

➤ Material audiovisual, Televisión, películas, transparencias, filminas, videos, etc.

Se utilizan para:

- Acercar al estudiantado a la realidad
- Ilustrar un tema de estudio
- Proporcionar una visión sintética del tema
- Estimular y mantener el interés de las alumnas y alumnos.

Es conveniente que:

- El o la docente, seleccione, organice y prepare, previamente el material (películas, proyecciones, videos, transparencias, etc.,) con el fin de prever posibles fallas, descomposturas o defectos que ocasionarían la pérdida del interés y de la atención de los alumnos o alumnas, ruptura de la continuidad de la clase, pérdida de tiempo y desorden del grupo, etc.
- El profesor o profesora posea conocimientos previos del contenido del material por utilizar.

- Radio, disco, grabaciones, casetes y otros.

Se utilizan para:

- Facilitar el aprendizaje de idiomas,
- la enseñanza de la música y la literatura y
- la enseñanza de otros contenidos.

Es conveniente que:

- El profesor o profesora seleccione previamente el material.
- Los aparatos y materiales sean revisados antes de ser utilizados.
- El alumno o alumna sea orientado (a) e informado (a) para obtener el mayor provecho.

Los recursos y medios didácticos facilitan el proceso enseñanza- aprendizaje, siempre y cuando:

- Se hayan preparado y seleccionado con anterioridad.
- Permitan que el alumno o alumna se aproxime a la realidad.
- No obstaculicen el proceso de razonamiento, por parte del alumno o alumna.
- Sean ágiles y variados.
- Favorezcan la actividad y el desenvolvimiento de la capacidad creadora. tanto del profesor(a) como del alumno(a).
- Sean utilizados en el momento oportuno.

1.2.6 Técnica didáctica

La palabra técnica tiene su origen en el griego technicu y en el latín tecnnicus, que significa relativo al arte o conjunto de procesos de un arte o de una fabricación.

Simplificando, técnica quiere decir: cómo hacer algo. El método indica el camino y la técnica indica cómo recorrerlo.

Las técnicas, propician la cooperación, la creatividad, el respeto, la responsabilidad de los participantes durante el proceso de formación y aprendizaje; asimismo, son el enlace entre los y las estudiantes, el contenido y el profesor o profesora.

Cómo seleccionar las técnicas

Para seleccionar las técnicas, es necesario contemplar los siguientes criterios:

- Considerar los objetivos y contenidos específicos.
- Revisar previamente los temas o contenidos a tratar.

Para seleccionar adecuadamente la técnica que facilita mejor el interaprendizaje o autoaprendizaje de un tema en especial, es necesario revisar éste, para que la técnica sea acorde con su estructura, densidad, versatilidad, y se presente individualmente o al equipo de la manera más interesante y atractiva.

Por ejemplo: una buena técnica para el auto estudio, es resaltar las ideas principales de cada uno de los párrafos del documento en estudio e ir llevando a la par un “texto paralelo”, es decir un cuaderno donde escribo mis propias ideas.

Ahora bien, como técnica de autoaprendizaje es importante llegar a una conferencia, debate, mesa redonda, taller, plenaria, o clase, sabiendo de antemano qué se va a tratar, para lo cual es muy recomendable conocer con anticipación la programación o agenda, de tal manera que todos y todas estén enterados(as) de lo que se va a tratar en el evento o clase, el tiempo que va durar la misma, los objetivos, las actividades, las técnicas, la forma de evaluar etc.

- Cotejar los recursos humanos, técnicos y materiales con que se cuenta, ya que, de acuerdo con las características de la técnica, se puede requerir de mayor preparación y una técnica puede ser más apropiada que otra.

Por ejemplo, si la técnica es una plenaria, para el análisis de un video sobre el SIDA, es necesario tener presente que se ocupa un TV, el vídeo, sillas, y posteriormente para la plenaria, papelógrafo, marcadores, tiza, pizarra, tarjetas etc.

- Equilibrar la teoría con la práctica. Con eso se favorece la congruencia y sistematización del aprendizaje.
- Analizar las características de sus alumnos y alumnas, por ejemplo: si no saben hablar francés, resultaría poco útil la proyección de una película en ese idioma. Sería desastroso proyectar un vídeo diseñado para niños y niñas a jóvenes adolescentes.
- Examinar los costos, de acuerdo con la utilidad y la capacidad. No podemos programar algunas técnicas que por su diseño resulten demasiado costosas y por lo tanto irrealizables. Por ejemplo: “En el planeamiento respectivo, he escrito que voy a presentar la película “Alto Riesgo” – sobre el tema del cólera- y dónde yo trabajo, no hay luz, T.V. VHS, e incluso ni tengo la copia de la película.

- Analizar sus ventajas y desventajas, buscando la técnica que permita lograr los objetivos con mayor eficiencia y el modo de neutralizar y disminuir sus desventajas.

Para concluir, mencionaremos, que no existe una técnica que sea mejor, sino que su bondad reside en la selección adecuada, selección acorde con los objetivos que se pretendan alcanzar; y que su óptimo uso se favorece cuando se conocen las características de las diversas técnicas; pero que este conocimiento, debe ser experimental. Es en la práctica donde vamos encontrando las adaptaciones necesarias de acuerdo con el uso que se pretende dar, con las características del equipo con el del grupo con el que vamos a trabajar, nuestras propias características y la disponibilidad de recursos. Las técnicas, pueden resultarnos de utilidad en otras situaciones además de las señaladas, y cuando se combinan dos o más técnicas, se logra mayor sistematización del proceso de aprendizaje, a la vez que se genera y mantiene el interés, ya que, al variar los ritmos, las sesiones son estimulantes y satisfactorias o como quien dice: en la variedad está el placer.

Para que una técnica sirva como herramienta educativa, debe ser utilizada:

- En función de un tema específico.
- Con un objetivo concreto por lograr.
- De acuerdo con las características de los y las estudiantes.

Tipos de técnicas

- Técnicas o dinámicas vivenciales:

Se caracterizan por crear una situación ficticia, en la que nos involucramos, reaccionamos y adoptamos actitudes de forma espontánea: nos hacen “vivir” una situación. Estas técnicas se dividen en dos: Técnicas de animación y técnicas de análisis.

- Las técnicas de animación, pretenden crear en el equipo o grupo un ambiente participativo y fraterno. Son técnicas con mucho nivel de actividad colectiva, llenas de elementos que permiten a los y las participantes relajarse, divertirse y relacionarse entre ellos y ellas sin distancias.
- Las técnicas de análisis, tienen la intención de proporcionar elementos simbólicos o simulados que posibiliten reflexionar sin perjuicio o estereotipo en torno a situaciones de la vida real.

Existen otras técnicas, como la actuación, por ejemplo: los sociodramas, juegos de roles, cuentos dramatizados, cuyo elemento central es la expresión corporal.

También existen las técnicas auditivas y audiovisuales, por ejemplo: un radio - foro, una película, video, charla, conferencia, conversatorio.

La utilización del sonido o de su combinación con imágenes, es lo que les da la particularidad a estas técnicas.

Siempre se debe generar una discusión y análisis del contenido de un material sonoro o audiovisual, para usarlo como material de reflexión y no como momento de distracción.

Es muy útil, en este sentido, tener preparadas algunas preguntas que permitan generar esta reflexión, es recomendable el uso de otras técnicas como, por ejemplo: la plenaria, el foro, el debate, el Philips 6/6, la lluvia de ideas, el estudio de casos, etc.

➤ La lluvia de ideas

Conocida también como promoción de ideas. Consiste en la interacción de un pequeño equipo en el cual se presentan ideas sin restricciones ni limitaciones.

➤ Aprendiendo juntos (Lerning together), de Johnson y colaboradores

Los objetivos, pasos, roles, estrategias y principios propuestos por estos investigadores ya han sido puestos en práctica durante varias décadas. Las cuatro fases generales que proponen son:

- > Selección de la actividad. De preferencia que involucre solución de problemas, aprendizaje conceptual, pensamiento divergente o creatividad.
- > Toma de decisiones respecto al tamaño del equipo, asignación de roles, materiales, etc.
- > Realización de trabajo en equipo.
- > Asistencia a los equipos.

➤ Investigación en equipo (Group investigation), de Sharam, y colaboradores

Es un plan de organización general en la que los y las estudiantes trabajan en equipos pequeños, de cuatro a seis personas, que utilizan aspectos como la investigación cooperativa, discusiones en equipo, planificación de proyectos.

➤ Los círculos de estudio o en microcentros

Los encuentros entre estudiantes en pequeños equipos, círculos de estudio o microcentros, es una técnica útil y económica al momento de intercambiar experiencias, pues constituye una oportunidad ideal para el interaprendizaje y la formación permanente en los que participan estudiantes.

Es una técnica de trabajo en equipo, que se hace con el objetivo de propiciar la construcción social del conocimiento, el intercambio de experiencias e ideas, el mejoramiento e implementación de los aprendizajes e innovaciones aplicadas en su cotidianidad, la introducción de modificaciones e incluso la sistematización de experiencias a través de una concepción metodológica dialéctica y de un proceso de investigación-acción participativa.

➤ La exposición

La exposición puede ser una conferencia o exposición del o de la docente o del alumnado y tiene las siguientes fases: la preparación, el desarrollo de la exposición y las conclusiones.

La fase preparatoria

De esta fase depende en gran parte el éxito de la exposición. En primer lugar, hay que recoger una información detallada, lo que da mayor claridad y permite orientar una posible visualización, esto, posibilita una exposición organizada sin interferencias.

En segundo término, permite preparar el material de apoyo, lo que da seguridad y evita la improvisación. Seifert (1994) considera seis aspectos en una buena preparación:

El tema, que no debe ser confundido con los objetivos y debe ser preciso y claro.

Los objetivos, pueden ser muy diversos, abarcando lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal; deben ser presentados como competencias por lograrse.

El grupo meta, se debe tener en mente quiénes asisten, el tamaño del grupo, su edad, sexo, su profesión, su conocimiento previo, si es un grupo homogéneo o heterogéneo, cuál es su motivación o interés en el tema por tratar.

La preparación del contenido, dependiendo del tema, del grupo meta y de los objetivos; la preparación del contenido abarca tres momentos: recolectar y seleccionar información, comprimir el contenido y visualizar los contenidos seleccionados.

Cabe mencionar que hay que resumir lo más esencial y conviene estructurar el contenido en títulos y subtítulos, que pueden ser presentados óptimamente mediante transparencias, tarjetas, esquemas y mapas conceptuales y demás gráficos.

La preparación de la presentación, que comprende: la introducción, el desarrollo del tema y las conclusiones.

La introducción. Si no se conoce quién expondrá y el grupo, hay que preparar el saludo y la presentación, que pueden ser muy formal o más bien personal, dependiendo del público.

De todos modos, hay que pensar con qué palabras se va a empezar. En segundo lugar, hay que prepararse para indicar el motivo, el tema y el objetivo de la exposición y en tercer lugar, hay que preparar los pasos para su desarrollo.

Conviene pensar en los siguientes puntos: puntos principales de la presentación, duración, informar del material de apoyo, separatas, esquemas y motivar a las y los participantes para la exposición.

En una exposición también se puede formular preguntas, crear expectativas en el público, señalando el provecho personal, así como presentar provocaciones, contradicciones o tesis que inviten a la participación.

El desarrollo del tema: conviene dividir el contenido en puntos y sub-puntos que son expuestos de forma lógica para que los espectadores puedan seguirlos con atención y concentración. Conviene pensar en: formular preguntas, utilizar varios medios, hacer una visualización eficiente, si es posible hacerla con dos personas. Al final de la presentación, conviene hacer un resumen pequeño de los puntos principales mediante un cuadro sinóptico, mapa conceptual y pensar cómo se genera durante la exposición una visualización completa.

Las conclusiones, son tan importantes como la introducción y se debe hacer la conexión con los objetivos presentados al inicio. Si el objetivo fue una invitación a la discusión posterior se puede continuar. La discusión también debe ser planificada: qué preguntas se formularán, qué enunciados se quieren hacer, qué argumentos y respuestas se plantean, que argumentos a favor y en contra hay etc.

Organización de la presentación.

Aunque una buena organización no garantiza una presentación exitosa, una mala organización si puede ayudar al fracaso de la misma. Hay que considerar los siguientes puntos:

Lugar y ambiente: ambientación, mobiliario y su ubicación.

Los medios y materiales: papelógrafo, marcadores, tarjetas, cintas adhesivas, proyector. Hay que controlar si todos los aparatos están funcionando y dominar su uso.

La hora y la duración de la exposición y de los descansos.

El material de apoyo, como son esquemas de visualización, etc.

La invitación (cuando es una conferencia especial).

La preparación personal.

El desarrollo de la exposición

En esta fase se pone en práctica la preparación. El éxito de la exposición depende en gran parte de quien expone, de su capacidad de convencer al público con conocimiento y con su forma de ser.

Consejos para la introducción

- Buena presentación personal con ropa adecuada y cómoda.
- Presentarse con buen ánimo.
- Empezar puntualmente.
- Antes de empezar a hablar, tomar contacto visual con el grupo, eso invita a la participación.
- Mantener el contacto visual con todo el grupo.
- Hablar claro, fuerte y con buena pronunciación.

Consejos para el desarrollo del tema

- Hablar libremente, usar únicamente algunos apuntes.
- Empezar con la presentación de los puntos principales, dar una visión panorámica.
- Utilización de la voz, variando la fuerza, la velocidad, tono de voz para acentuar puntos principales, para entender contextos y para concentrar la atención.
- Formar oraciones cortas y observar las pausas.
- No desviarse del tema.
- Usar un vocabulario sencillo. La medida es la comprensión, hay que adaptarse al público.
- Uso adecuado de los gestos y del espacio.
- No jugar con lápiz, marcadores o señaladores, sino usarlos solamente para el trabajo.

Consejos para las conclusiones

- Resuma brevemente los puntos principales.
- Invite a un compromiso o una tarea concreta. No cierre con expresiones poco significativas como: hemos llegado al final.
- Exprese su agradecimiento por la participación.
- Si sigue la discusión fije los objetivos, la tarea concreta, la forma y el tiempo. Si es conveniente, deje la palabra al director de debates.

La aplicación

La exposición es especialmente apropiada para introducir un nuevo tema, una nueva unidad, así como para dar una visión panorámica de lo que se va a tratar. También sirve para impactar durante el proceso de trabajo, proporcionando la necesaria información especializada, sobre todo en temas

de Ciencias Naturales y en temas nuevos. Puede servir también como resumen de una fase de aprendizaje o como repaso general de un tema o una unidad.

Puede ser empleada en todos los grados, pero depende de la edad y de la capacidad de escuchar. Se recomienda que no se destierre la exposición, pero que tampoco se le dé preeminencia y que se combine con otras formas metodológicas, las veces que sea posible.

➤ El relato de una historia

Hemos presentado la exposición de un tema con todos los detalles, pero también hay otras formas como es el relato de una historia, de un cuento, de una leyenda. A veces se piensa, que ya no gusta, pero tanto a la niñez como a personas adultas les encanta que se les cuente historias.

La preparación

El profesor o la profesora deben elegir en primer término una historia apropiada y ensayar su relato. Para asegurar la atención de los oyentes, es importante contarla de forma vivencial y natural, no debe ser leída, a lo mucho debe usarse apuntes. Una historia leída no tiene el mismo impacto que una contada.

➤ Construcción de contradicciones, provocaciones

La construcción de una contradicción, es por un lado excitante y por otro lado arriesgado, Porque la contradicción co-existe en realidad y se basa en el conocimiento deficiente de los alumnos(as).

Si quiere despertar la curiosidad del alumnado al cuestionar un tema o problema, el peligro consiste en que hay alumnos(as) que frente a tal contradicción se rinden, pero debe presentarse en primer término como verdadero y el o la docente debe saber cuándo aclara y resuelve la contradicción.

➤ El trabajo en equipo

Definición

El trabajo en equipo es una forma social de aprendizaje, en la cual se divide la clase en varias secciones o pequeños equipos, que juntos realizan una tarea que está formulada por escrito. Esta técnica es útil para elaborar conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas y abarca tanto lo intelectual como lo manual.

➤ Visita de estudio

Significado

Es el aprendizaje en un medio natural, o en instituciones para observar, llenar datos, ver contextos, así como descubrir intereses y puntos de vista.

Se trata de buscar lugares en los cuales se pueda observar acontecimientos que son importantes.

No se aprende sólo en el salón de clase, sino también y muy especialmente

“en el campo”, “en el lugar de los hechos”, “en la vida misma”.

Se aprende observando y anotando lo observado. Se toma en cuenta los indicadores y las preguntas planteadas con anterioridad, pero también se está atento(a) a los aspectos inesperados.

Dentro de este recurso didáctico se consideran los paseos, excursiones y viajes de estudio, las prácticas observadas, las encuestas en el mercado de trabajo etc.

Fases

El viaje de estudio, de ninguna manera es algo improvisado o determinado por la casualidad. Necesita planificación y reflexión como las otras formas del aprendizaje.

Fase preparatoria. En esta fase se delimita el campo de estudio y sus posibilidades, así mismo, se prevé los peligros, los costos colaterales etc.

Fase aclaratoria. En la cual los y las integrantes aclaran y especifican los intereses y motivaciones, que fundamentan el estudio.

Fase de planificación. Se determina qué información se debe conseguir, quién la conseguirá, cuándo, cómo y dónde.

Fase de interacción (ejecución). Traslado al lugar de los hechos para conseguir la información. Se usan todos los medios posibles para registrar lo observado: ficha de observación, fotos, película, grabadora, instrumentos de medición etc.

Fase de sistematización e interpretación. Se complementa la información, se ordena, se sistematiza, analiza e interpreta las experiencias vividas con miras a perspectivas vitales y acciones del futuro, mediante el informe del viaje de estudio o de la práctica intensiva.

Fase de socialización y evaluación. Todo el material recogido, sistematizado e interpretado es expuesto a los otros y otras mediante el informe, cuadros, resúmenes, exposiciones, acompañando todo tipo de evidencias (muestras, fotos, datos estadísticos etc.)

➤ Lectura del paisaje social con base en imágenes

Significado

Es una lectura indirecta que permite relacionar el mundo social exterior con el mundo interior de las personas, a partir de una o varias imágenes, para que a través de ellas intercambien sus percepciones, análisis, interpretaciones múltiples y variadas de la realidad con miras a descubrir individual y conjuntamente respuestas y alternativas posibles que comprometan a las personas.

- El debate o la discusión controversial

Significado

También se llama discusión pro-contra o polémica, en la cual existen posiciones contrarias. La discusión en forma espontánea se da a lo largo de toda nuestra vida, pero el debate académico, es preparado minuciosamente y se desarrolla según reglas preestablecidas, llevando a determinadas conclusiones. Es semejante a un proceso judicial.

La finalidad del debate puede ser: defender una postura, una razón o buscar la verdad.

- Dramatizaciones (Ingrid Ruther)

Un nuevo juego de roles con enfoque terapéutico.

El juego dramático es una alternativa frente al teatro clásico y constituye un aporte al trabajo psicológico y pedagógico, como, por ejemplo, el juego de roles. Posibilita una relación en forma de juego entre niños niñas, jóvenes y adultos en todos los campos de la vida.

Con el método del juego dramático se expresa mediante movimientos y gestos el mundo interior.

Así el juego dramático es:

- una forma sencilla del teatro libre, sin un texto previamente ensayado;
- un medio para expresar el mundo interior y los sentimientos;
- un descubrir y despertar de las capacidades creativas;
- un complemento de la educación intelectual, centrada en el rendimiento

- Seminario, Seminario-Taller

Es una propuesta didáctica en la cual un grupo de personas, que generalmente ejerce una misma actividad o actividades similares, se reúne uno o varios días, se enriquece y trasmite en conferencias, discusiones, plenarias, conocimientos, experiencias, aportes generalmente de un tema o problemática de actualidad. Es propio de un seminario elaborar conclusiones y publicarlas.

I.3 Las implicaciones didácticas y sus relaciones con el ejercicio docente.

El profesor debe constituir un paradigma para el alumno, un modelo de influencias y formación constantes.

Para el logro de este propósito puede tener presente las siguientes exigencias:

- Dominio profundo del área del saber que imparte y del perfil profesional de la carrera en la cual contribuye al proceso de formación de los estudiantes, desde el punto de vista académico, científico, profesional y pedagógico)
- Demostración de pleno dominio de la lengua materna.
- Ser consecuente con la cultura del vestir y con el lenguaje gestual.
- Ser exigente, persuasivo, dialógico, educado, honesto, responsable, solidario, puntual...
- Demostrar y exigir normas de conducta y de educación formal.
- Constituir una expresión constante de ética profesional.
- Desterrar con su acción profesional durante la clase, la pedantería, la vanidad, la autosuficiencia y la petulancia.
- El docente necesita reconocer y estar preparado para insertar a los estudiantes en altos niveles de información y conocimientos, pero siempre orientado a un pensamiento propio con capacidad de asimilación e innovación al asumir una posición en el contexto y proyecto social del cual es partícipe.

En este sentido, debe estar consciente de que "enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción". Ello implica:

Contribuir a una formación básica e integral, sustentada en las "dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora.

- Saber estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia un conocimiento activo por el alumno a través de la orientación, la ejecución y el control de cada una de las actividades.
- Desarrollar el hábito de ubicar y procesar información desde posiciones reflexivas para estimular la independencia cognoscitiva.

- Fomentar el hábito de investigación para que el alcance del nivel teórico del conocimiento se corresponda con las exigencias de las demandas científicas que deben buscar los estudiantes como alternativa desde la ciencia.
- Apostar por la formación sociohumanista y la responsabilidad.
- Desarrollar el hábito de autoformación y formación permanentes.
- Contribuir a la formación y el desarrollo de habilidades en el uso de las TICs.
- Incentivar la labor dirigida a potenciar el análisis, el debate y la comprensión de las realidades en la medida en que los contenidos propicien el enfoque axiológico.
- Apostar por la formación sociohumanista y la responsabilidad.
- Desarrollar el hábito de autoformación y formación permanentes.
- Contribuir a la formación y el desarrollo de habilidades en el uso de las TICs.
- Incentivar la labor dirigida a potenciar el análisis, el debate y la comprensión de las realidades en la medida en que los contenidos propicien el enfoque axiológico.

Es importante que el profesor sea consecuente con la demanda social y sepa determinar la razón de ser del currículo para la formación del estudiante. Ello implica el reconocimiento del nivel de comportamiento o nivel de desarrollo del contenido en el territorio como proceso de asimilación local. Resulta importante la prédica martiana de que es necesario que en la escuela se aprenda el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar.

Una manera de coadyuvar a ello puede ser:

- El estímulo de la cultura universitaria desde el espacio de la clase.
- Toda clase debe estar en correspondencia con la misión de la universidad, orientada a promover, generar y difundir cultura a través de una visión totalizadora: cultura artístico-literaria, ideológica y científico-técnica. Además, los estudiantes deben percibir el orden, la disciplina, el respeto a la propiedad social y la calidad de los servicios que se prestan, en un marco de limpieza, y estética de las instalaciones, de acuerdo con las disponibilidades de la infraestructura existente.

Para el logro de este presupuesto pueden

Considerarse:

- El espacio de la clase debe ser la expresión de la cultura del saber en cuanto a qué, cómo y para qué sirve el conocimiento que adquieren los estudiantes.
- El aula debe estar limpia y organizada.
- Asumir en la clase la comunicación como "proceso esencial de toda la actividad humana, el cual se caracteriza por la calidad de los sistemas interactivos en que se desempeña y el papel esencial en la atmósfera psicológica de todo grupo humano". Por tal razón se debe desterrar la imposición de criterios, las interrupciones, la ofensa por no compartirlos, ni la jerarquía para emitir consideraciones.
- La clase debe constituir un espacio de reflexión y análisis desde todos los puntos de vistas, siempre desde las especificidades de los contenidos.

El profesor debe desempeñar su liderazgo en la función educativa con los estudiantes a partir de un compromiso con la Revolución y sus conquistas.

CONCLUYENDO: La labor educativa constituye prioridades de la Educación Superior y debe considerarse con un enfoque de sistema que garantice la transformación integral del estudiante en el proceso de formación, como parte de la cultura profesional docente.

La clase es un espacio trascendental para el éxito de la labor educativa y el trabajo político ideológico, pero el profesor universitario debe conocer las diversas maneras de lograrlo para que nunca llegue a ser el resultado de la improvisación, ni del azar, y mucho menos el apéndice a lo instructivo.

I.4 Perspectivas de la Didáctica: Tecnológica, artística y profesionalizadora-indagadora

La construcción de la Didáctica como disciplina pedagógica se lleva a cabo desde diversos enfoques ligados al modo peculiar de elaborar el saber y tomar decisiones innovadoras que caracterizan a los seres humanos en general, a las comunidades de investigadores en Didáctica y a los prácticos de la enseñanza en particular.

Tecnológica

La generación del saber didáctico y la acción formativa desde una perspectiva tecnológica, a juicio de varios autores entre los que destacan Skinner (1973) y en España Fernández Huerta (1990) en el prólogo a la materia de Didáctica General, han considerado que la reflexión didáctica desde esta opción es el puente normativo-fundamentado entre la teoría y la práctica, que implica una

sistematización rigurosa del proceso de enseñanza-aprendizaje, planificado con tal base y previsión, que las decisiones que han de asumirse en torno al conocimiento y el trabajo docente-discente deben ser realizadas mediante la aplicación justificada y deliberadamente secuenciada de las acciones más eficaces y eficientes, que el saber científico nos pueda aportar.

La visión tecnológica se apoya en la ciencia y en la planificación sistemática de las acciones propias de la tarea de enseñanza-aprendizaje, entendida ésta como la estructuración y justificación del conjunto de procesos y modos de intervención más adecuados y ajustados que podamos llevar a cabo. El saber y la acción tecnológica han tenido en el pensamiento positivista y en las nuevas tecnologías sus apoyos teórico-aplicados más fundamentados, considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser adecuadamente planificado y ajustadamente realizado encontrando en la previsión razonada y en el análisis de las necesidades y contextos formativos las claves de los modos de acción y desarrollo del saber hacer más apropiado para alcanzar el modelo instructivo-formativo más estimado. La visión tecnológica se apoya en modelos explicativos del proceso de enseñanza-aprendizaje que necesitan ser contruidos desde la aportación de los procedimientos y concepciones rigurosas del posible modo de actuar de los seres humanos, orientados por las finalidades formativas más valiosas que cada comunidad educativa ha de seleccionar y valorar.

La perspectiva tecnológica de la Didáctica requiere de la emergencia y secuenciación de las intencionalidades educativas, concretadas en los objetivos de realización humana y académica más formativos, fruto de la explicitación de los auténticos modelos de ser, saber y vivir en una sociedad tecnológica. Las finalidades han de ser concretadas y justificadas por las comunidades educativas y de expertos, que necesariamente han de decidir «para qué» se han de capacitar y comprometerse los seres humanos en un nuevo mundo en tensión ante los retos de la incertidumbre, la interculturalidad, el saber y hacer tecnológico y la glocalización. Si se es capaz de acordar qué valores, capacidades, estilos de comportamiento y formas paradigmáticas de actuar han de ser objeto de transformación y enseñanza-aprendizaje para las personas y las comunidades, nos encontramos con un primer referente fundamental que sirve de pórtico a los modos de pensar y hacer de las instituciones educativas. Esta selección de finalidades, no olvida el valor caracterizador de los procesos, pero replantea el sentido integrador de las personas en sus grupos humanos, dentro de un planteamiento tecnológico con orientación humanista. La tarea esencial de una didáctica tecnológica es valorar y actuar para lograr que estudiantes y profesorado puedan encontrar el camino más pertinente para que cada uno de ellos, y singularmente los estudiantes, descubran y

apliquen los recursos y procedimientos más adecuados para alcanzar con éxito y satisfacción las intencionalidades formativas, los objetivos y las competencias más valiosas mediante un proceso didáctico eficiente, eficaz y gratificante, que devuelva a cada participante el conocimiento y la aceptación creadora del modelo de plena realización en estrecho contacto con los retos de las Nuevas Tecnologías, pero adoptando las opciones más axiológicas y formativas en un mundo en continuo cambio.

La perspectiva artística de la Didáctica

La tarea docente y el aprendizaje docente encuentran en la metáfora del arte un nuevo referente, así es arte el modo de entender, transformar y percibir la realidad con estética, actitud poética y bellamente. La acción de enseñar para que otras personas aprendan es una tarea en parte artística y en alto grado poética.

La analogía con dos grandes artes, la pintura y la poesía, nos evidencia que ambas reclaman de sus autores creativas dotes personales, pero sobre todo disciplina y engrandecimiento de ánimo, esfuerzo continuo y placer ante la obra descubierta. El docente ha de aprender del pintor su dominio profundo del dibujo y del color, recordemos a Goya y a Picasso, solo dos muestras, sin duda profundas. Goya logra dominar con fuerza el dibujo en sus múltiples grabados y pinturas, representativas de hechos sociales, pensemos en los sucesos del dos de mayo y en las figuras alegóricas, que muestran como pocos autores la fuerza de su policromía y el dominio del trazo.

Si en Goya el dominio del diseño y de la policromía son fecundos, pocos pintores como Picasso han encontrado la justeza del trazado y del dibujo transformados por los tonos y la policromía del color intenso y a veces estridente, que recuerdan su alma poética malagueña, pero si en el arte de la representación del dibujo y el color se evidencia el artista, lo es más en el sello profundo y de deleite de la palabra, así solo dos elecciones por sus ecosistemas de Baeza y Úbeda, recordando a Machado y San Juan de la Cruz quienes evidencian no solo el dominio estético de la palabra si no el sentimiento más hondo y el modo creativo de expresarlo. Don Antonio nos muestra la poética versificada de una Baeza llena de color y plena de historia en los poemas de los olivos y Úbeda es percibida y sentida con la sutileza de la que solo puede hacer gala el creador del Cántico Espiritual.

Estos referentes nos llenan de poética transformación y de intensos sentimientos en los modos de hacer vida y rehacer la historia de las aulas, las escuelas y los estilos de crear saber desde unas

vivencias plenamente creativas. La Didáctica artística necesariamente ha de ser de deleite, singularización y apertura a los modos específicos de cada ser humano de vivirse en su camino de mejora integral, de avances compartidos y de continua búsqueda del sentido más genuinamente humano. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son itinerarios llenos de ilusión y flexibilidad, que invitan y comprometen a la creación y a la búsqueda permanente. Los valores y las verdaderas tareas formativas «se hacen en el camino comprometido de la acción transformadora de cada aula», «entorno próximo y lejano» y desafíos socio-laborales en continua transformación.

Esta visión del arte, ligada a la enseñanza y a los principios clarificadores de la misma han sido descritos y justificados entre otros autores por Gage (1978), Eisner (1995) y más recientemente Woods (1996), quienes consideran que es impensable encontrar normas y leyes que con carácter general puedan servir para dar respuesta a las peculiares formas de enseñar y aprender de cada persona y grupo humano, quienes se comportan de forma muy particular en el amplio marco de las acciones educativas y de los modelos cambiantes de una sociedad tecnológica compleja y ambigua.

El saber didáctico emergente desde esta perspectiva, lejos de ser entendido como un espacio de relativismo y de formas cambiantes de conocer y hacer, implica al profesorado en el estrecho camino y la continua disciplina intercultural y socio-laboral del artista, que se esfuerza en conectar su trabajo con los grandes desafíos de los seres humanos y plantea su enseñanza como una tarea siempre inacabada, pero orientada por la fecundidad de la estética creadora, el buen gusto y el esfuerzo continuo por alumbrar la mejor obra posible, la práctica más gratificante y el deleite poético.

La Didáctica cultural-indagadora

Es la disciplina emergente que se configura y hace realidad desde el trabajo compartido del profesorado, investigadores y personas (estudiantes, familias, microgrupos) seriamente comprometidas con el valor y transformación, que una materia pedagógica de la naturaleza de la Didáctica ha de alcanzar.

El profesorado y la comunidad de didactas en general pretende dar cuerpo de plenitud a una disciplina en continua emergencia y de dificultad de unanimidad entre los más diversos autores del campo, abogando por su coherencia interna, su incardinación en las instituciones educativas y de formación y su desarrollo en los marcos académicos más adecuados para afianzarla.

La disciplina de Didáctica alcanza identidad, rigor y altura académico-transformadora cuando es capaz de encontrar su propia caracterización, demarcar su objeto, acuñar los problemas sustantivos, aplicar una metodología heurístico-comunicativa y afianzar su campo de acción teórico-práctico, en el que se encuentran los componentes más representativos del saber y actuar educativo, proyectado en la mejora continua de la profesionalidad docente y formación integral de los estudiantes.

¿Qué representa esta opción para el avance de la Didáctica como disciplina?

Pensar la Didáctica como un escenario de reflexión e indagación permanente acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientados a formar integralmente a los estudiantes y contribuir al desarrollo profesional de los docentes, quienes se viven como los colaboradores más activos en el incremento del conocimiento y mejora de la práctica educativa.

La Didáctica es una disciplina pedagógica centrada en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que pretende la formación y desarrollo instructivo-formativo de los estudiantes y la mejora de la concepción y práctica docente, mediante la generación de un entorno cultural netamente didáctico, basado y reconstruido de una actitud rigurosamente indagadora del profesorado y colaboradores.

1.5 La construcción del saber didáctico desde los modelos glocalizadores

El saber didáctico es la síntesis del conjunto de conocimientos, métodos, modos de intervención y estilos de comunicar la cultura en instituciones formales y no formales, orientadas a formar integralmente a los estudiantes.

El modelo glocalizador se caracteriza por integrar lo más representativo y singular de lo local-comarcal con la visión global de la colaboración entre los seres humanos para encontrar las soluciones más adecuadas a los múltiples problemas ante los que hemos de implicarnos y ofrecer respuestas generadoras de calidad de vida.

La intersección entre el conocimiento de lo local y lo universal, se caracteriza por devolver a cada docente el reto de la búsqueda de los aspectos más destacados de la comunidad en la que interactúa, desvelando qué expectativas y tareas son las más significativas de tal comunidad para procurar ofrecer ideas y reflexiones valiosas que incrementen la identidad y las actitudes favorables hacia un ecosistema natural y propio de los estudiantes avanzando en la valoración positiva de las fuentes de cultura, los restos más genuinos del patrimonio y el estudio de los principales momentos de

esplendor de la ciudad-pueblo y ecosistema comarcal en el que trabaja, sin olvidar las situaciones de incertidumbre y complejidad.

La realidad genuina y el contexto inmediato en el que tiene lugar el proceso formativo, se configuran como un ecosistema envolvente y de gran impacto para avanzar en los modelos de conocimiento didáctico y de implicación con la comunidad-ecosistema global en el que se participa.

¿Qué elementos de la localidad y la comarca o/y la ciudad constituyen las claves para la generación del saber didáctico?

El conocimiento didáctico es el saber emergido de la reflexión en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los modos de innovar que caracterizan las comunidades educativas. La construcción de este saber ha de estar estrechamente contextualizada y ligada a las exigencias concretas de la localidad en la que se desarrolla la actividad formativa, pero con una perspectiva universal y crea dora de saber indagador e interrelacionado.

La integración y proyección del conocimiento formativo tiene sentido en una realidad específica, en un entorno transformador y en la búsqueda de soluciones concretas ante los problemas que se viven en la comunidad y en los grupos.

El contexto local y la ciudad son el ecosistema más favorable para promover la comunicación, facilitar la interpretación del entorno inmediato y colaborar al conocimiento profundo de tal realidad. La Didáctica centrada en los retos de la interculturalidad, la incertidumbre y la inmediatez del medio local, comarcal y ciudadano, requiere abrir el aula al medio e integrarlo en el relato de la realidad, de los mundos en evolución y de los modos cada vez más emergentes y cambiantes en los que conviven las más complejas culturas.

La Didáctica se consolida en contacto con los entornos y los valores de las comunidades cercanas, los mundos en evolución y la necesidad de considerar a las personas como ciudadanos de un planeta abierto a otros mundos, generadores de saberes y sentimientos innovadores, a la vez que defensores de su raíz, en solidaridad sincera con otras comunidades, valorando los significados de la «glocalización», que estima a la vez el reto de un mundo, aldea de todas las personas y un saber indagador, que da respuesta a los más intensos sentimientos, a las nuevas formas de relación entre los seres humanos y a la necesaria respuesta de los demás en un entorno siempre en evolución.

La Didáctica se hace realidad interrogativa, cuando las aulas presenciales y virtuales dan respuesta a las concretas demandas de la localidad y esta enriquece los continuos desafíos de cada persona y

docente, en el marco de la comunidad de la cercanía y la búsqueda de los estilos de pleno co-aprendizaje universal.

La proyección del saber didáctico tiene un impacto inmediato en la comarca y en las comunidades con una visión universal, emergiendo la relevancia de hechos históricos y construyendo nuevos modelos holísticos de complementariedad de los saberes con una perspectiva ecoformadora y transdisciplinar, profundizando con la formación integral como base para el desarrollo de las comarcas y regiones (Medina y Domínguez, 2008).

1.6 La Didáctica: reflexión y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la docencia.

La Didáctica es una disciplina pedagógica aplicada, comprometida con la solución de problemas prácticos, que atañen al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo profesional de los docentes.

La Didáctica se concreta en la reflexión y el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, profundizando en su naturaleza y en la anticipación y mejora permanente. La Didáctica se fundamenta y consolida mediante la práctica indagadora, el estudio de las acciones formativas y la proyección de estas en la capacitación y caracterización de los estudiantes y la identidad del docente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tarea es formativa, si logramos que profesorado y estudiantes la asuman como una realización plenificadora para ambos, de tal manera que el profesorado se desarrolle profesionalmente, comprendiendo en toda su amplitud el proceso de aprendizaje de los estudiantes y recíprocamente los estudiantes consiguen un trabajo creativo y plenamente formativo si valoran y comparten con el profesorado el sentido reflexivo y transformador de la tarea del docente. La vivenciación sentida y los estilos de construcción del conocimiento didáctico son posibles si se logra que la tarea educativa sea realizada como un proceso indagador y generador de saber e interculturalidad, mediante el que los agentes del aula descubran sus diversas perspectivas y se impliquen conscientemente en la interpretación y mejora continua del proceso de enseñar-aprender, característico de la tarea docente en la clase, ecosistema abierto y de innovación integral.

1.7 Objeto, límites y posibilidades de la Didáctica.

Un saber formalizado y una práctica reflexiva son los componentes esenciales de la Didáctica, como disciplina pedagógica, que tiene un objeto nuclear, extendido en otros componentes básicos, pero que en su globalidad conforman el sentido y la proyección de un espacio de docencia e investigación complejo, emergente y con numerosas perspectivas. La Didáctica es una disciplina con rango propio, que se ha consolidado desde los autores más implicados en el campo, con otras vertientes en marcos ingleses y norteamericanos, donde el término Didáctica alcanza varios campos semánticos: currículum, enseñanza (teaching), instrucción (instruction) y enseñanza-aprendizaje (teaching-learning). Necesitamos en nuestro espacio europeo recuperar el protagonismo del concepto de Didáctica, considerada como la Ciencia y el Arte de la enseñanza (Crahay y Lafontaine, 1986; Klafki, 1986; y Titone, 1976, metodología didáctica) son algunos de los representantes, entre los numerosos autores que retoman este término en toda su complejidad, solo citamos algunos por su implicación, Pacios (1982), Fernández Huerta (1990), Ferrández (1996), Gimeno (1992), Medina y Domínguez (1995), Rodríguez Diéguez (1985), Zabalza (1999), De la Torre (1993), etc.

El espacio nuclear de la Didáctica lo constituye la enseñanza orientada al aprendizaje formativo de los estudiantes, con la finalidad de capacitarles intelectual y socio-afectivamente, y promover en el profesorado la comprensión y compromiso integral con la complejidad personal y social de tal proceso, implicándole en la mejora y consolidación de tal saber.

La centralidad de la enseñanza se amplía al aprendizaje formativo y a nuevos términos como son la instrucción, la docencia y la formación, ligados al diseño y desarrollo de los programas de formación más adecuados para la educación de los estudiantes y el desarrollo profesional del profesorado.

El objeto se relaciona y completa con las aportaciones de otras materias que son esenciales para el avance de la propia disciplina y se entrecruza constituyendo un área característica en los planes universitarios con la Organización Educativa, disciplina complementaria y esencial al construir modelos comprensivo-explicativos de las comunidades educativas, como la escuela, núcleo semi-estructurado o «débilmente articulado». González (1994) y Medina (1988), Medina y Domínguez (2008), Martín (1996), Cardona (2001), Medina y Gento (1996), Lorenzo (1997), coinciden en destacar el papel de marco configurador y transformador de los modelos y estilos de acción de las comunidades e instituciones.

El objeto esencial es la enseñanza-transformadora, que participa y tiende al logro de aprendizajes representativos, de calidad y relevantes de los estudiantes y a la mejora profesional del profesorado. Mas este objeto ha de enfocarse desde una finalidad que le da marco y sentido, a la vez que amplía su ámbito.

La finalidad que atañe a la Didáctica es común a las demás ciencias de la educación, o al menos es básica en la Ciencia de la Educación, que es la globalmente «educativa o que los estudiantes alcancen una educación integral, y se contribuye a ella desde la Didáctica al lograr su finalidad específica: una formación intelectual, mediante el equilibrio socio-afectivo y una instrucción estructuradora de la mente».

Los límites y posibilidades de la Didáctica devienen de las disciplinas que forman el corpus general de las Ciencias Sociales, las Humanas y la propia de la Educación, en cuyo ámbito se amplía y consolida. Rodríguez (1995) nos pro16 Didáctica General pone un enfoque interdisciplinar para orientar el saber transformador y críticoindagador de la Didáctica. Mallar (2001), recordando a Fernández Huerta (1990), propone el siguiente mapa clarificador del corpus pedagógico, tomando como núcleo la Didáctica y la Organización Educativa:

Esta constelación nos remite a Fernández Huerta (1990) y a Mallar (2001), quienes nos descubren que la Didáctica requiere para su avance del desarrollo y fundamentación de las restantes disciplinas, que en un proceso de interdisciplinaridad complementaria amplían el saber, a la vez que su finalidad y objeto, en sentido estricto, le dan su propia autonomía. La Didáctica se ha afianzado en su doble perspectiva, interna como área global-generalizadora y por sucesiva especialización y consolidación de las que le son concomitantes, aunque en la formación de los maestros/as sea urgente contribuir a la síntesis globalizadora del saber didáctico desde la Didáctica General y Diferencial, para proceder a análisis posteriores y replantear nuevas síntesis finales en un intento de demarcación y clarificación del campo que explicitamos.

El desarrollo del saber didáctico para el profesional de la Escuela Básica ha de consolidarse como un proceso integrador, ampliado con el estudio analítico focalizado en un saber indagador.

La Didáctica General necesita demarcarse e integrarse reencontrando el valor global y holístico de su objeto, pero ampliando los marcos y apoyándose en otros emergentes derivados de las didácticas específicas, evitando la fragmentación del saber didáctico para impulsar la recuperación del conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar adaptado a la realidad cambiante de una escuela

intercultural que forma a cada ser humano en su identidad, abierta a la tolerancia y al acercamiento multicultural.

Los límites de la Didáctica General devienen de la amplitud y complejidad de las personas en el proceso de interacción docente-discente, el continuo avance y especialización de los saberes y los retos de la multiculturalidad, necesitada de una interculturalidad, a la vez que el profesorado evidencia nuevas carencias y desafíos que se encuentran tanto en la pluralidad cultural, como en el avance tecnológico y social de una civilización en incertidumbre y vertiginoso cambio, difíciles de atender y responder desde esquemas y soluciones descontextualizadas o sin referencias fundamentadas.

Paradójicamente, la disciplina de Didáctica está desarrollándose con gran impacto en todos sus componentes, singularmente en el avance de teorías de la enseñanza, modelos y comprensión de los aprendizajes formativos precoces y la continua evolución y asentamiento del desarrollo profesional de los docentes. Las fuentes de estudio y las líneas de investigación en Didáctica se corresponden con los nuevos problemas y escenarios de cambio a los que ha de atender la Didáctica y que desde el impacto tecnológico, el diseño de materiales didácticos, la organización y cultura de las instituciones al campo de la evaluación, se evidencia una potente y rigurosa aportación de un área relevante en la vida universitaria y en los núcleos de innovación.

1.8 La Didáctica y los procesos metodológicos.

La Didáctica ha investigado y generado el conjunto de métodos más adecuados para el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en coherencia con la mejora permanente del proceso instructivo-formativo. La Didáctica profundiza en su objeto centrando la tarea en el estudio de las formas y procedimientos más pertinentes para conseguir que la acción docente se llevase a cabo como una función generadora de satisfacciones y clarificadora de las decisiones más ajustadas a los modelos educativos, seleccionando la cultura y saberes más valiosos para la formación, intelectual y emotiva de los estudiantes.

La Didáctica ha valorado a lo largo de la historia los diferentes modos de presentar el saber y ha desarrollado un aspecto básico de ella que ha sido la metodología didáctica y en ella los métodos más creativos que las tareas formativas demandaban. La pregunta «¿cómo enseñar?» es la principal forma de responder al reto del aprendizaje situado y problemático que caracteriza el saber humano,

a la vez que son los procesos formativos los aspectos más generadores de saber en los que se concentra la realización de proyectos y estilos de llevar a cabo la docencia.

Didáctica es para algunos autores, sin duda, muy reduccionista de la amplitud de esta Ciencia Social, orientada a la formación intelectual de cada estudiante, una metodología, que es un aspecto esencial, pero no agota la disciplina de la Didáctica, que por su carácter aplicado y práctico necesita de la reflexión y realización de nuevas teorías y métodos que posibiliten formas de conocer y de mejorar tal práctica, encontrando los caminos más adecuados a cada realidad compleja en la que intervienen los estudiantes y los docentes, reconstruyendo la cultura mediante nuevos modos de indagación y avance creativo.

¿Qué son los procesos metodológicos de calidad? El conjunto de actuaciones formativas más indagadoras y transformadoras que han de asumirse en las condiciones más complejas y mediante las cuales logramos que se lleve a cabo una acción de enseñanza-aprendizaje, plenamente transformadora y formativa.

El método es el conjunto de decisiones y realizaciones fundamentadas que facilitan la acción docente en un ecosistema y con un clima empático, mediante el que se ordenan las acciones y fases más adecuadas en la interacción educativa.

La Didáctica se ha desarrollado como disciplina en su vertiente metodológica, aunque no en los últimos años con la intensidad y caracterización esperada. Una perspectiva del enfoque metodológico se ha centrado en el término «estrategias de enseñanza-aprendizaje», Sevillano y Martín (1993) y Ferrández (1996), entre otros autores, han devuelto al conocimiento didáctico un campo esencial.

La metodología didáctica se explicita en una tarea indagadora de la práctica, que retoma del método científico sus elementos más representativos y logra elevar su enfoque y potencialidad a través del conocimiento riguroso y creativo de la acción docente, enraizada en el modo específico de avanzar el saber y replantear las acciones formativas. La Didáctica amplía su propia perspectiva del saber integrando en la construcción del método de enseñanza-aprendizaje las características, peculiaridades y procesos singulares que con carácter general utiliza el método científico en la elaboración del conocimiento, pero adecuándolo a su propio objeto. Su diferenciación es la que caracteriza al método didáctico como distinto del heurístico, pero en su avance interdisciplinar necesariamente ha de ser entendido como indagador y reflexivo, es decir, su avance y consolidación requiere aplicar algunas de las exigencias del método científico y de la práctica artística. Esta segunda caracterización nos liga a los procesos transformadores y específicos del avance interdisciplinar y a

una nueva identidad «formativo-artística», que representa un estilo generador de saber y hacer plenamente abierto, intuitivo-profundo y contextualizador-situado.

¿Qué ha significado para la mejora de la enseñanza la formalización de la Metodología Didáctica? El saber formalizado del método lleva a Herbart a replantear su papel indagador y transformador, consolidando una tipología formalizada, que se asienta en los procesos asociativos, en la complejidad creciente del aprendizaje y en el rigor lógico, que recuerda desde la estructura más clásica o argumentación retórica, las disputas y controversias propias de los últimos momentos de la escolástica. Sin embargo, estos intentos de excesiva estructuración contrastan con la máxima creatividad o ausencia de toda formalización en el saber metodológico.

La visión que podemos argumentar se concreta en esquemas con sentido que pueden servir para fundamentar la Didáctica desde la complementariedad de métodos y principios de saber, adaptados a la vez a las exigencias de la nueva cultura y al conocimiento académico a la evolución de la sociedad tecnológico-virtual y los retos de la continua incertidumbre. La Didáctica en su asentamiento socio-contextual difícilmente se comprende desde la formación de los maestros y maestras, si no se liga al desafío de cada educador/a para construir un sistema metodológico específico y fecundo, que caracterice su estilo docente y facilite la educación de cada estudiante. La Didáctica ha de devolver al profesorado su capacidad reflexivo-transformadora y comprender la amplitud y complejidad de las decisiones docentes en contextos institucionales, estrechamente ligados a la vivencia profunda que de sí mismo tiene y al conjunto de opciones y decisiones que razonadamente ha de adoptar para generar escenarios de formación y satisfacción integral de los estudiantes, en contextos pluriculturales.

El sistema metodológico es un componente nuclear del proceso de enseñanza-aprendizaje dado que en él se hace realidad una interacción fecunda y un marco de relaciones sociales singulares al trabajar la materia-saber interdisciplinar, ligada a la vivencia y expectativas de los estudiantes como seres irrepetibles y abiertos a un mundo en plena y continua mejora.

Una perspectiva propia de la Didáctica comparte la elaboración de un sistema metodológico integrador y complementario basado en plurales principios, métodos y procedimientos de toma de decisiones para dar respuesta a los cambiantes y singulares procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y en los más diversos escenarios posibles, en interacción con estudiantes, colegios y comunidades formativas presenciales y virtuales

1.9 La Didáctica, visión socio-comunicativa.

Las concepciones de la Didáctica presentadas se caracterizan por el énfasis en el objeto, contenido e interrelación, globalmente considerados; sin embargo, la perspectiva esencial que destacamos para comprender y ampliar la Didáctica como disciplina es la visión comunicativa e intencional, considerando que esta disciplina tiene un núcleo de estudio plenamente relacionado con los enfoques del conocimiento y el discurso transformador, comprendiendo que la comunidad educativa y el grupo de aula, en particular, han de sentirse interpeladas desde la interacción comunicativa y transformadora: el estilo de intercambio y acercamiento relacional entre docente y discentes, situando la Didáctica como el saber socio-comunicativo que genera las relaciones, los discursos y los símbolos interactivos como un aspecto determinante de la nueva disciplina: la comunicación del grupo en un clima de plurirrelaciones y demandas en plena transformación entre la acción creativa y el pensamiento renovador.

La Didáctica se preocupa de la calidad expresiva y formativa del discurso y del papel creador que docente y estudiantes han de incorporar como una cualidad distintiva de los procesos formativos.

Construir una perspectiva creativa de la Didáctica desde el enfoque comunicativo es desarrollar una interpretación de la misma como «teoría intencional formativa de la comunicación», que fundamenta su acción en las aportaciones de las teorías aplicadas a la Didáctica por Rodríguez Diéguez (1985) y Ferrández (1996), quienes consideran que es necesario entender la complejidad del proceso comunicativo debido a las limitaciones del emisor (docente/discente) y la del receptor (discente/docente), en el acto comunicativo, evolutivo y cambiante, dependiendo a su vez de:

- La materia/área de conocimiento y su enfoque uni o interdisciplinar.
- Los medios didácticos y su adaptación.
- La naturaleza y significado de las actividades.
- El contexto socio-cultural en el que tiene lugar la relación formativa.
- Los valores desarrollados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La reciprocidad interactiva y el clima resultante dependen de las relaciones entre docente y estudiantes que marcan el estilo didáctico y los procesos formativos en su globalidad. Construir una concepción de la Didáctica desde el enfoque socio-comunicativo es situar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto comunicativo singular, caracterizado por la intencionalidad formativa y el

compromiso de los agentes, profesorado, estudiantes y comunidad educativa, para generar un proceso de enseñanza transformador-innovador.

La Didáctica es la disciplina comprensivo-explicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto comunicativo e interactivo, diseñado mediante las formas y el ecosistema social de aula más adecuado para lograr la capacitación integral de cada estudiante y comunidad. El conocimiento y la reflexión didáctica desde el enfoque comunicativo sitúan esta disciplina como la base para interpretar los modos de enseñanza-aprendizaje en marcos sociales, comunitarios y pluriculturales profundizando en el discurso característico. La reciprocidad entre el docente y estudiantes requiere un lenguaje clarificador y estructurado, abierto a las múltiples expectativas e intereses de los participantes, valorando la interrelación entre la expresión oral, en sus numerosos matices y tonalidades, y la novedad, centrada en los gestos y dominio del espacio.

La comunicación didáctica ha de considerar las relaciones y el escenario entre docente y discentes, los símbolos que emplean los participantes y la valoración que de los mismos realizan todos y cada uno de los implicados, interpretando las diversas percepciones. La reflexión acerca de la comunicación representa los modos peculiares de recibir, interpretar y responder los mensajes, interpretados con el apoyo de nuevos medios y la inmediatez de la información virtual-telemática, basada en las tareas más rigurosas y trabajando los conceptos interdisciplinarios y clarificadores de una intercultura emergente, a fin de lograr la asimilación crítica y la coherencia de las conductas con los valores interiorizados.

La Didáctica es comunicativa y se desarrolla con la interpretación e investigación de los procesos y prácticas concretas, en los que se emplea un discurso situado en un escenario formativo elegido para comprender con toda su amplitud el significado de la interacción y su adaptación al saber didáctico.

La amplitud de la comunicación se hace realidad en el modelo de clima e interacción/observación socio-comunicativa que acontece entre docente-estudiantes y en la comunidad educativa en su globalidad.

La comunicación intencional y formativa es el núcleo y eje del acto didáctico. Ferrández (1996, pág. 69) considera que una adecuada representación icónica, como ajuste estratégico del discurso verbal, en cuanto tal, convencional y simbólica, es difícil de entender (decodificar).

Explicado con amplitud en numerosos escritos Fernández Huerta, en 1990, realiza una síntesis creadora en el Prólogo a la Didáctica-Adaptación.

El marco comunicativo-reflexivo requiere ampliarse y tener muy en cuenta a cada persona y microgrupo que constituye el socio-grupo de formación en el que colaboran los agentes del aula y el contexto envolvente que da nuevo sentido y referentes denotativos al código que empleamos, especialmente a la lengua que utilizamos.

Así, invitamos al lector a consultar la colección de materiales didácticos: «Didáctica del Español para estudiantes de Secundaria de Camerún» y los trabajos de Ribeiro y cols. (1995), quien plantea la complejidad de la relación educativa y evidencia que «El éxito de la tarea educativa está ligado a la naturaleza del clima comunicativo y del lugar en la clase de la competencia lingüística, más específicamente de la “competencia comunicativa del docente”, que se ha de hacer realidad en el “contacto e identificación positiva entre los objetivos del profesorado y la presencia comprometida de los estudiantes”».

Una nueva visión de la investigación didáctica de los problemas y de sus dilemas emerge en el estudio de la polidimensionalidad del objeto de análisis, que ampliaremos y procuraremos adaptar en los dos próximos capítulos, acerca de las perspectivas y modelos, creados en la Didáctica y el cambio en la investigación del saber teórico-práctico de la acción docente-discente. El saber didáctico se hace realidad desde el conocimiento práctico-reflexivo y la teoría indagadorageneradora de nuevas interpretaciones de la acción didáctica.

La teoría didáctica se ha construido como un referente comprensivo-normativo, que ha evolucionado desde un proceso interaccionista-simbólico, con fuerte tendencia intersubjetiva, reelaborando el saber y la práctica como base y escenario de nuevas interpretaciones.

I.10. La Didáctica campo-materia de la formación del profesorado

El estilo de trabajo que el docente desarrolla e indaga se ha de apoyar en un proceso de plena y sucesiva identidad con la tarea que realiza. El proceso de profesionalización requiere un fecundo conocimiento de la Didáctica y de su adaptación y emergencia a las continuas y cambiantes situaciones de enseñanza-aprendizaje, que necesitan de un esfuerzo teórico y una actitud intelectual comprometida y cada vez más clarificadora y abierta a los retos de una sociedad impactada por la tecnología, dividida entre perspectivas y enfoques radicalizados y necesitada de una nueva contextualización comarcal y ciudadana, que devuelva a las escuelas el protagonismo cultural e intercultural de las comunidades de aprendizaje.

La Didáctica facilita al profesorado el conocimiento de los métodos y modelos más apropiados para tomar las decisiones ajustadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la elección del proyecto formativo más valioso y la creación de cultura coherente con las necesidades y expectativas de todos los participantes, singularmente el socio-grupo de clase y la comunidad educativa con la que ha de desarrollar un proceso siempre indagador de formas de pensamiento y transformación integral.

¿Qué visión de la Didáctica contribuye más intensamente al desarrollo profesional del docente? ¿Qué síntesis puede realizarse?

Es una pregunta de difícil solución, pero estimamos que cada estudiante de profesorado ha de asumir su concepción y avanzar en la perspectiva artística, cultural, crítico-transformadora, científica y a ser posible indagadora-creativa más adecuada a su estructura de pensamiento, a su planteamiento existencial y las demandas de las instituciones educativas y de las comunidades de aprendizaje con las que ha de convivir, tanto en la Facultad en la que se forma, como en los centros colaboradores de prácticas y en las experiencias vitales, que le devuelven a un nuevo ámbito de reflexión, creación e innovación. Nuestra opción está orientada hacia una concepción de la Didáctica apoyada en la reflexión colaborativa desde la práctica, sensible a la identidad y singularidad de cada persona y al compromiso de glocalización, síntesis entre lo local y un nuevo universo (aldea global) en el que todos los seres humanos nos sentimos comprometidos y corresponsables de la desconocida y fecunda cultura emergente, a la vez más amplia y enriquecedora, pero con fuerte tensión ante la uniformidad tecnologizante.

La tarea básica del estudiante es encontrar la identidad profesional y valorar qué aportaciones puede facilitarle la Didáctica en este proceso a construir su identidad, especialmente qué le aporta la finalidad instructivo-formativa de la Didáctica, orientada a formar intelectual y socio-afectivamente a cada estudiante, a las comunidades de la clase y a las comunidades interculturales del nuevo marco de enseñanza-aprendizaje y cómo realizar el proceso educativo para enseñar rigurosa y creadoramente el saber interdisciplinar, los conocimientos básicos y los valores más representativos de un mundo en plena complejidad y esperanzador cambio.

El diálogo ha de hacerse desde esta disciplina para reencontrar su propia personalidad docente y su estilo colaborativo en la clase y en la comunidad, valorando críticamente cuanto le invitamos a estudiar en este momento, entendiendo el conocimiento y la práctica didáctica como un espacio de apertura, reflexión y avance integrador para sí y su grupo de formación, próximo y lejano.

Estudio de caso: práctica para la lección formativa

El conjunto de temas de la disciplina pretende que cada estudiante piense, reelabore y haga propio lo estudiado-practicado, adquiriendo un estilo profesional-indagador desde el que avanzar el gran conocimiento y configurar un modelo de maestro/a, que represente el conjunto de acciones y concepciones más coherente con el profesional que requieren las actuales y futuras comunidades-escuelas y sociedades para la mejora y la búsqueda continua del saber y los valores más representativos.

UNIDAD II.- Fundamentación y componentes de proceso de enseñanza-aprendizaje en la didáctica.

2.1 Fundamentos de la didáctica tradicional, tecnología y crítica.

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:

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

En el siglo XVIII se profundizó la crítica a la educación de los internados que dirigían Ratichius y Comenio. Posteriormente, en el siglo XIX, autores como Durkheim, Alíán 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:

Componentes de la escuela tradicional	
Aprendizaje	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.
Enseñanza	En la escuela sólo importa el desarrollo de la inteligencia y niega el valor del afecto en la conducta humana.
Alumno	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.
Maestro	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.

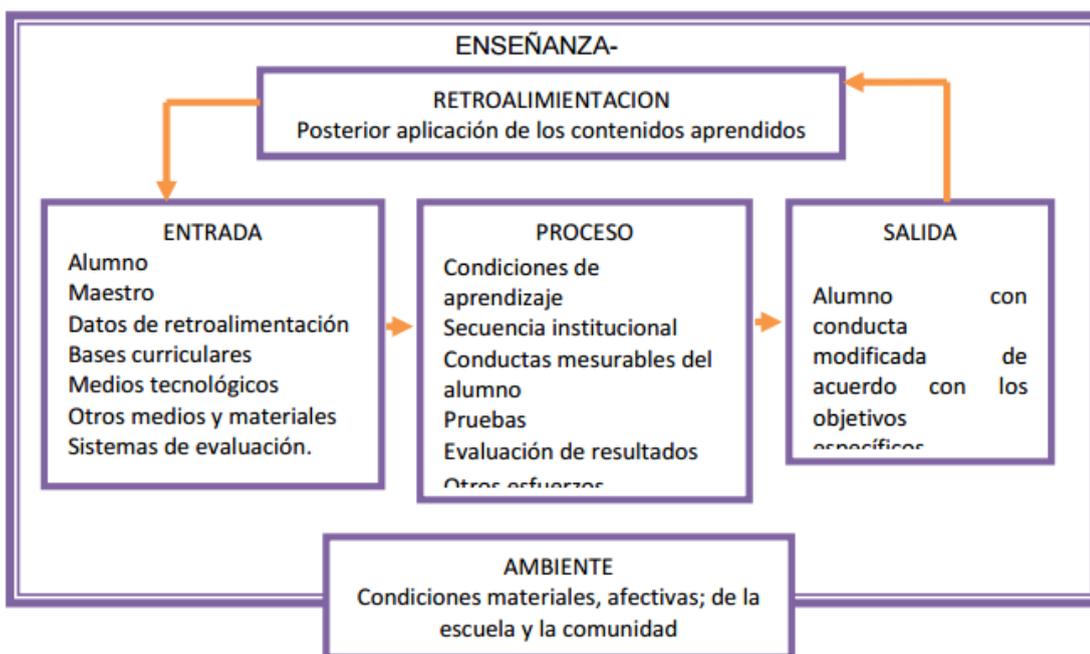
Componentes de la escuela tradicional	
Objetivos	Se formulan grandes metas que orientan más a la enseñanza que al aprendizaje y depende de los propósitos institucionales y del profesor. Además se formulan ambiguos y diversos.
Técnicas	La exposición por parte del profesor sustituye otras técnicas como la lectura, la observación, la experimentación. Los recursos y/o materiales se emplean generalmente sin atender a criterios teóricos.
Estrategias	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.

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 las 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:



Aprendizaje 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	
Enseñanza	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.
Alumno	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.
Maestro	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.

Objetivos	<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"> *Como base del Curriculum, por ser el resultado que se desea al finalizar el periodo de instrucción. *como base de comunicación entre los actores educativos, maestros, padres y comunidad. *como base para la evaluación de estudiantes y del Curriculum. *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.
------------------	---

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 etnociencia, 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.

Componentes de la escuela crítica

Aprendizaje	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.
Enseñanza	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.
Alumno	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.

Maestro	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.-
Objetivos	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	
Técnicas	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.
Estrategias	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".

2.2 Enfoques recientes en los procesos de Enseñanza – Aprendizaje

A lo largo de la historia de la educación nos podemos encontrar con diversos tipos de enfoques educativos, cada uno corresponde a cada etapa en particular en nuestra historia. Cada uno de los enfoques educativos que tienen una presencia significativa en el ámbito de la educación, particularmente en cuanto al aprendizaje y a la enseñanza, han hecho posible el surgimiento de explicaciones y de instrumentos metodológicos y tecnológicos para abordar tales procesos desde diferentes dimensiones. Su potencial sin duda es muy importante, pero su participación aislada o exclusiva no es suficiente. Para que alcancen su justo valor, es necesaria su articulación con los elementos de otras disciplinas, no solamente las educativas,

sino también con las prácticas específicas de los actores y las características de los actores y características de los contextos sociales e institucionales.

Continuación solo se mencionarán algunas características de los paradigmas psicológicos que apoyan la construcción de una base teórica para los enfoques centrados en el aprendizaje.

Enfoque conductista.

Concepto de enseñanza:

- El docente privilegia entregar estímulos a los alumnos y estos al recibir el estímulo debe entregar una respuesta.
- La institución o el docente se centra en el comportamiento del alumno y no en el desarrollo del aprendizaje del alumno.
- La institución modela o construye el contenido que le va a entregar al alumno.
- La institución organiza el contenido de manera jerárquica para entregárselo al docente para que este se lo traspare al alumno.
- Las metodologías de trabajo son restringidas para el alumno.

Concepto de aprendizaje.

- El docente le entrega un estímulo al alumno y este le da una respuesta.
- El alumno genera aprendizajes a través de la imitación.
- El profesor siempre está pendiente del proceso educativo del alumno.

Rol del profesor.

- Interviene frecuentemente en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Es un expositor.
- Ente que el cual entrega el material necesario para el desarrollo de las clases.

Concepto de evaluación:

- El profesor evalúa frecuentemente a sus alumnos.

- La evaluación se centra en los conocimientos y en el comportamiento del alumno.

Rol del aprendiz:

- El alumno responde a los estímulos exteriores del medio ambiente.
- El alumno es reactivo y no pro activo.
- Tiene motivaciones controladas por los refuerzos exteriores que se le proporcionan al alumno.

Enfoque humanista.

Concepto de enseñanza:

- Se crea un clima de aula positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fomenta el desarrollo y la autonomía del alumno.
- A través del dialogo se generan los procesos de enseñanza aprendizaje.

Concepto de aprendizaje:

- Se genera a través del dialogo con el profesor.
- El alumno es activo dentro del proceso de aprendizaje ya que este busca su propio conocimiento.
- No se produce el aprendizaje por simple repetición.

Rol del profesor:

- El profesor es un guía para el alumno.
- Incentiva y mantiene un clima de interés hacia los contenidos por parte de los alumnos.
- Emplea diversas estrategias y recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Concepto de evaluación:

- No solo se centra en los comportamientos o en los conocimientos, sino que también en el desarrollo de las personas.
- Es un proceso continuo.

Rol del aprendiz:

- Responde a los estímulos internos y externos que se encuentran en el medio.
- El alumno es un constructor activo de su aprendizaje.

Enfoque cognoscitivista.

Concepto de enseñanza:

- Se realiza a partir de los conocimientos anteriores del alumno.
- La enseñanza se centra en las estrategias cognoscitivas y metacognitivas del alumno.
- Es centrado en la organización de los conocimientos.
- Realización de tareas completas y complejas.

Concepto de Aprendizaje:

- El aprendizaje ocurre mediante la construcción gradual de los nuevos conocimientos.
- Ocurre gracias al enlace de los conocimientos previos con los nuevos conocimientos que va adquiriendo el alumno.
- Exige la organización de conocimientos de acuerdo a nivel en que se encuentra el alumno.
- Se efectúa a partir de tareas globales.

Rol del profesor:

- El profesor interviene frecuentemente para ver el avance del educando.
- Es un entrenador del conocimiento.
- Cumple el rol de mediador entre el estudiante y los nuevos conocimientos.

Concepto de evaluación:

- Es frecuente.
- Se evalúa tanto los conocimientos como las habilidades de los alumnos.
- Puede ser formativa y sumativa.

- La retroalimentación se centra en las estrategias utilizadas como en la construcción de los conocimientos.

Rol del aprendiz:

- Es activo en el proceso de aprendizaje.
- Construye sus propios conocimientos.
- Se motiva por su percepción del valor de la tarea asimismo por el control que puede tener sobre su éxito.

Enfoque Algorítmico.

Concepto de enseñanza:

- Los alumnos deben ser capaces de resolver problemas bien definidos.
- Se orienta hacia la definición y realización de tareas y actividades predeterminadas.
- Se centra en las expectativas de los alumnos.

Concepto de aprendizaje:

- Utiliza herramientas tecnológicas a partir de educación primaria tales como:

A) Sistemas tutoriales.

B) Sistemas de ejecución y práctica.

- La enseñanza es tipo tubería.
- Utiliza diversos materiales y fuentes de conocimiento; estos ya suelen estar elaborados con anterioridad es decir no hay que descubrir.
- Promueve el aprendizaje de tipo reproductivo.

Rol del profesor:

- Es depositario de los conocimientos.
- Es modelo de pensamiento.

- Los contenidos son controlados por el docente, este decide que enseñar y para qué.
- Determina que enseñar según el nivel en el que se encuentra el alumno.

Concepto de evaluación:

- Se deben lograr metas mensuales.

Rol del aprendiz:

- Debe asimilar lo máximo de lo que le transmite o enseña el docente.

Enfoque heurístico.

Concepto de enseñanza:

- Promueve la capacidad de autogestión del alumno.
- Debe realizarse en un ambiente lúdico rico en medios didácticos.
- Utiliza herramientas tecnológicas tales como:

A) Simuladores y juegos educativos.

B) Micromundos exploratorios.

C) Sistemas expertos.

Concepto de aprendizaje:

- Se produce a partir de experiencias y su propio descubrimiento.
- Se produce por medio de la interacción docente-alumno.

Rol del profesor:

- No proporciona directamente el conocimiento.
- Favorece las capacidades de autogestión del aprendiz.

Concepto de evaluación:

- Evalúa destrezas cognitivas como habilidades sociales.
- Evalúa tanto los aprendizajes del alumno como los logros de este.
- Puede ser formativa y sumativa.

Rol del aprendiz:

- Experimentar, descubrir y desarrollar el aprendizaje.
- Ser un ente activo.
- Debe llegar al aprendizaje a través de las experiencias que tenga a lo largo de la actividad, unidad, etc.

2.3 Cambio de roles del docente y alumno

El aula es, sin duda, el medio fundamental donde el docente despliega sus recursos personales y didácticos para cumplir con su labor, que tiene como eje medular la relación con el alumno. Y como toda relación humana, posee unas características implícitas y explícitas que le imprimen un sello y dinámica particular. No obstante, la relación profesor-alumno en el aula presenta algunas configuraciones que la hacen especialmente diferente de cualquier otra interpersonal:

1.- La relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes. Más bien, se funda en una cierta 'imposición': están ahí sin consulta o consentimiento previos, lo cual genera sobre todo en los comienzos de cada periodo lectivo-expectativas mutuas que se confirman o no con arreglo al desempeño del profesor y del alumno como tales.

2.- Es una relación -bipolar de ida y vuelta- que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez. A la intensidad, variedad e irracionalidad de las reacciones, de los comportamientos, de las actitudes y de las motivaciones de los alumnos, el profesor debe responder con paciencia, ecuanimidad, prudencia y exigencia en su actuar, en sus juicios y en las manifestaciones de su carácter.

3.- La relación de docencia es una relación interpersonal pero no amical. Primero, porque la relación amistosa se establece entre dos personas en su concreta individualidad, es decir, conociéndose mutuamente. Segundo, esa relación estrictamente personal consiste en un mutuo querer y procurar, cada uno, los fines personales e individuales del otro.

En el trato y la relación maestro-alumno (de 'ida'), se realiza el esquema de la amistad: aquél busca en el discípulo al individuo concreto y determinado. El hecho de que la clase sea colectiva no menoscaba la individuación concreta, porque el esfuerzo radical del profesor se encamina a descubrir, bajo lo común y general, lo propio y particular de cada educando.

En cambio, la relación del discípulo con el maestro (de 'vuelta') no realiza el esquema de amistad puesto que el alumno no busca esencialmente el hombre concreto que hay debajo del maestro. La actitud del alumno, por el contrario, tiende a mantener con el docente un tipo de relación puramente profesional y externa.

El maestro se pone al servicio de los fines particulares del alumno. En la docencia, la persona del maestro se entrega, por tanto, a la consecución de los fines del estudiante. En cambio, el discípulo no se pone a su vez al servicio de los fines particulares del maestro. El maestro 'da' y el alumno 'recibe', sin devolver. El alumno -en el buen sentido del término- es ingrato siempre; lo es por definición, por esencia. Lo es por necesidad vital, con una ingratitud no imputable al vicio y de la que el maestro rigurosamente no tiene derecho a quejarse. Pero la dedicación y la abnegación le permiten darse cuenta de que el discípulo, con solo serlo, devuelve en cierto modo indirectamente lo que recibe. El profesor, al ser amigo y atender a sus alumnos, descubrirá realizados en cada uno de ellos sus propios fines como frutos de su entrega y esfuerzo. Entonces, la manera como el alumno corresponde y compensa los afanes del maestro consiste sencillamente en aceptarlos y aprovecharlos.

4.- Por su condición de tal, al profesor le compete marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la relación. En primer lugar, porque es a él a quien corresponde generar el clima apropiado en el aula que garantice la fluidez de las relaciones con los alumnos. En este sentido, tiene en sus manos la posibilidad de fomentar un ambiente rico en situaciones de crecimiento o, por defecto, un

ambiente lo suficientemente tenso e incómodo que termine frenando la expresión de las particularidades, de las iniciativas y de la participación en los alumnos.

En segundo lugar, porque para promover un clima apropiado dentro del aula conviene recordar con García Morante que “la ejemplaridad constituye un elemento esencial en la profesión del magisterio. En las otras profesiones no hay ejemplaridad, sino pura y simple eficiencia. En cambio, en el docente la eficiencia de la misma profesión viene condicionada por la ejemplaridad, porque la acción del docente sobre el educando no se cumpliría correctamente si el educando -que es sujeto percipiente- descubriera en el docente los mismos defectos o vicios contra los cuales el docente predica”.

En tercer lugar, porque la construcción de un ambiente apropiado y cálido dentro del aula reclama que el docente no enajene su responsabilidad en el control y manejo de la disciplina. Los brotes de indisciplina exigen una rápida respuesta pues atentan contra el desarrollo eficiente de una clase. Un ambiente cálido y exigente a la vez se construye:

Con reglas claras y sanciones efectivamente impuestas. El docente no puede extraer de la ‘manga’ - con arreglo a su estado de ánimo- las reglas y las sanciones. Tiene que existir objetividad y continuidad. Normas pocas y claras, por lo tanto, las sanciones acordadas tienen que ser aplicadas. Por función, por ser testigo de excepción, y a mayor abundamiento porque los alumnos esperan que las reglas se cumplan, al docente le corresponde directamente el control disciplinario del aula. Trasladar por comodidad, por debilidad o por no afectar su ‘popularidad’ a los superiores, la corrección y la sanción, supone una pérdida de prestigio para el propio docente. Para los directivos representa una manera sutil de minar su autoridad, pues, al ejercerla, sin elementos de juicio objetivos, deciden parcializándose, lo que perjudica a una de las partes: al alumno o al profesor. Al mismo tiempo, el traspaso frecuente de la propia responsabilidad disciplinaria termina por desnaturalizar la figura de la autoridad dado que solo se acude a ella en su función remunerativa y se le coloca en la tesitura de tomar medidas radicales para eliminar los brotes de indisciplina.

El docente debe velar y cuidar para que dentro del aula los elementos físicos y materiales estén armónicamente dispuestos, ordenados y limpios. De ese modo también se contribuye a la generación de un ambiente cálido y propenso al trabajo.

Organizar eficazmente las actividades a realizar con los alumnos comenzando, indudablemente, con una concienzuda preparación del dictado de clase.

5.- La relación se establece con cada uno y con todos los alumnos en su conjunto. La percepción de lo que haga o deje de hacer el docente difiere -aunque no radicalmente- de alumno a alumno. Cada estudiante tiene sus propios “apercipientes” (Herbart), es decir, puntos de vista personales en torno a las cosas y a los acontecimientos. Por eso es importante cimentar en el aula, sobre la base de unas reglas “un sistema de referencia para poder reconocer y aceptar la realidad de otros mundos para otros sujetos sin necesidad de negar la realidad de su mundo propio. De esta suerte se crea, por encima de la diversidad de los mundos individuales, un sistema general de transferencias o traducciones que permiten cernerse sobre todos esos mundos -sobre el suyo propio también- y le ponen en posesión de uno como integración de todos los mundos individuales” (García Morante).

La expresión “esto no es justo”, aludida comúnmente por los alumnos, encuentra aquí su sustento. Máxime, cuando ante una misma indicación o estímulo el profesor procede de distinta manera con los alumnos. Por eso es importante atender los hechos lo más objetivamente posible para no generar precedentes, que luego el profesor difícilmente podrá revertir.

6.- Cada alumno aporta a la relación su propio marco de referencia, su manera de ser, su intimidad, sus necesidades, emociones y prejuicios, que influyen en sus comportamientos y respuestas.

7.- Igualmente, el profesor aporta a la relación su propio marco de referencia, su manera de ser, sus necesidades, prejuicios y obligaciones, que influyen significativamente en sus emisiones y también en sus respuestas. Cuando el profesor no controla sus reacciones, cuando se deja llevar por sus emociones, por sus simpatías, por procedimientos en el pasado eficaces sin atender el presente, cuando trasluce su tedio, cuando externaliza su disconformidad con alguna norma del colegio, cuando extrapola machaconamente su experiencia personal como modelo de lo que debería ser o lo que se debería hacer, mediatiza y contamina la relación con sus alumnos.

8.- La materia que imparte el docente está tan integrada a su persona que corre el riesgo de creer que aquella tiene por sí misma el atractivo suficiente para el alumno, de modo que este responda

siempre con atención y con eficiencia en clase. A diferencia de lo que ocurre en la Universidad, donde los alumnos valoran y admiran el dominio de los conocimientos, en el colegio la eficacia de la instrucción pasa necesariamente por la percepción que tenga el alumno de la personalidad del profesor. Por eso el docente debe “evitar empujar la enseñanza hasta los extremos límites a que puede llegar en el conocimiento del tema. Abnegadamente debe refrenar ese ímpetu a rebasar las fronteras asignadas a su grado o materia... En verdad, no es cosa fácil sino esforzada mantener el nivel más homogéneo posible dentro del grupo. Pero es requisito indispensable. Porque el abandono de algunos discípulos equivale a la comisión de una iniquidad por parte del profesor. Las consecuencias son perjudiciales para el niño o el joven” (García Morante).

9.- La relación profesor-alumno que se establece no es gratuita de entrada. Al comienzo se basa en la apreciación de papeles establecidos que con la continuidad se delimitan, se precisan y consolidan. La función del docente contiene más funciones y es más amplia: instruye, estimula, corrige, forma y orienta. Cuando el docente es íntegro conoce su materia, es cálidamente exigente por ser ejemplar, logra el afecto y la admiración de sus alumnos. Su prestigio mueve al alumno a responder con respeto, atención e interés por su curso.

10.- En la relación con el alumno interviene otro elemento que es fundamental para su sostenimiento: la axiología y principios del colegio, que el docente debe procurar encarnar; de manera que, desde su ámbito, contribuye eficazmente al logro del perfil del alumno, en el cual está comprometido el centro educativo.

2.4 La Didáctica: ¿arte, técnica, disciplina pedagógica o ciencia?

Si bien existe coincidencia plena entre los especialistas acerca de que el término Didáctica proviene del griego antiguo, el origen de la palabra es un poco confuso. En algunos casos se plantea que proviene del vocablo *didaktike*, que significa “enseñar”; en otros, de la combinación de: *didaskein*, “enseñar” y *techne* “arte”, lo que literalmente puede traducirse como el arte de enseñar.

Sin embargo, a pesar de ser un término utilizado desde la Edad Antigua, no es hasta 1629, en el texto *Principales aforismos didácticos*, de Ratke (Nérici, 1973, en Torres y Girón, 2009), que aparece asociado con el sentido de enseñar, aunque su popularización llegó con la publicación de la obra del

pedagogo moravo Juan Amos Comenio, *Didáctica Magna*, por la que fue considerado “padre de la Didáctica”.

A partir de ese momento, el término didáctica ha sido objeto de numerosas definiciones y perspectivas, sea como arte, técnica, rama de la Pedagogía, elemento del currículo y más recientemente, como ciencia independiente con un objeto de estudio ontológicamente definido.

La perspectiva de mayor antigüedad es la artística y se asocia al tratamiento dado por Comenio (1657) al definirla como: “un artificio universal, para enseñar todo a todos (...) arte de enseñar y aprender” (En Silvestre y Zilberstein, 2002, p. 7). Según Gómez y García (2014), la perspectiva artística se da al no encontrar normas y leyes que puedan satisfacer la forma de enseñar o aprender, en una postura con pocos argumentos y que obvia las leyes y principios de la Didáctica, que serán abordados más adelante.

Una mejor argumentación acerca de la perspectiva artística de la Didáctica la ofrecen Torres y Girón (2009), quienes consideran que es un arte aun cuando no se refiere necesariamente a la belleza o a un objeto determinado. Plantean el arte como cualidad intelectual, práctica, y una habilidad interna que se manifiesta como una facilidad para producir determinado tipo de obras. Al igual que algunos tienen habilidad para bailar, escribir, cantar, diseñar, el profesor tiene una habilidad para comunicar un tema, hacer ver fácil lo difícil, y estimular el aprendizaje de los alumnos. En resumen, a criterio de los autores mencionados, la Didáctica es un arte porque se concibe:

Como una cualidad que se da en el profesor o profesora, que perfecciona sus facultades, principalmente en el campo intelectual, y que se reconoce externamente por la facilidad y mediación para lograr que sus alumnos aprendan. Se trata de una cualidad adquirida, y requiere esfuerzo y mérito personal. (2009, p. 14).

Desde la visión de la Didáctica como técnica, Gómez y García (2014), siguiendo el criterio de Medina (2002), indican que esta se basa en un proceso de enseñanza-aprendizaje cuidadosamente planificado y metódicamente desarrollado a partir de análisis de necesidades y contextos formativos para alcanzar el modelo educativo que se persigue, secuenciando intencionalidades educativas y concretándolas en objetivos. Desde esta perspectiva tecnológica, la tarea principal de la Didáctica es valorar y actuar para que el alumno consiga los objetivos fijados mediante los recursos y procedimientos más adecuados a lo largo del proceso didáctico.

Esta es una postura interesante, en ella se revelan características significativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la planificación intencionada, que evita la espontaneidad y la improvisación en el aula. Ahora, esta perspectiva se reduce a la consecución de los objetivos y se aleja de su dinámica propia que es favorecer la enseñanza y el aprendizaje, lo que solo se logra articulando la investigación con la práctica didáctica, es decir asumiendo su carácter científico.

Antes de argumentar la visión científica, es importante abordar, aunque sea de manera muy breve la relación entre Didáctica y currículo, cada vez más estrecha en la actualidad, al punto de que en ocasiones se plantean como lo mismo. Un criterio dice que la Didáctica es una construcción de los países europeos, mientras que el currículo lo es de los anglosajones. Reflexiones realizadas por Gómez y García, sustentados en los estudios de Hamilton (1989, citados por Estebaranz 2004) contradicen este planteamiento, pues ambos términos comienzan a usarse de manera casi simultánea en toda Europa, incluyendo los países anglosajones, pero referidos a contenidos, sujetos y finalidades distintas.

Ambos están estrechamente relacionados. La Didáctica es un cuerpo de saber que tiene como objeto el proceso de enseñanza aprendizaje, y que parte de las finalidades, objetivos, contenidos y recomendaciones metodológicas y de evaluación que se derivan del currículo. Esto sustenta la tendencia actual de buscar una integración Didáctica-Currículo.

Existen otras posturas. La última que analizaremos en el presente –no por ello menos importante– es la del carácter científico de la Didáctica. Esta es una postura polémica, pues, se alega, la ontología de su objeto de estudio estaría compartido por la Pedagogía, también se critica imprecisiones en sus categorías o su posición subalterna en las Ciencias de la Educación, como una mera rama de la Pedagogía. (García, 2004.

Los planteamientos que apoyan el carácter científico de la Didáctica se sustentan en la obra de Bunge *La ciencia: su método y su filosofía* (1996) y los parámetros propugnados por García (2004): tener un objeto de estudio ontológicamente definido, un contenido delimitado, un método científico para el conocimiento de su objeto y un sistema categorial que abarque, además, leyes y principios.

En cuanto a su objeto de estudio, existe una dicotomía que afecta su ontología. Este es uno de los problemas que necesita un acuerdo entre los teóricos de la Didáctica. Para unos, el objeto científico

es el proceso docente educativo; para otros, es el proceso de enseñanza o el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La sistematización teórica realizada sobre la base de autores como Álvarez de Zayas (1995), Ginoris (2009) y González (2016) ha permitido delimitar tres leyes esenciales de la Didáctica:

- Ley de la relación del proceso de enseñanza- aprendizaje con el medio social la escuela en la vida.
- Ley de la relación dialéctica entre la instrucción y la educación.
- Ley de la relación entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La primera ley establece la relación entre el medio social, es decir el contexto y el aprendizaje. La sociedad le plantea un encargo a la educación que se expresa en los objetivos y, a través del proceso de derivación gradual que realiza el docente para planificar sus clases, se concreta en el aula. La escuela tiene como principales funciones la reproducción de las fuerzas productivas de la sociedad y la preparación del individuo para funcionar en la colectividad, para insertarse en la sociedad. Por ello toda experiencia de aprendizaje que se desarrolle en la escuela bajo la dirección del maestro debe estar encaminada a una utilidad práctica, que le sirva al estudiante en su vida.

La segunda ley establece que en el proceso docente educativo se manifiesta una relación de interdependencia entre, por una parte, la adquisición de conocimientos, habilidades y, por otra, la formación en valores, normas y actitudes. De lo cual se infiere que existe una unidad inseparable entre la instrucción y la educación, y que, para lograr la formación integral del individuo, no debe segmentarse. Desde esta ley se puede caracterizar al proceso de enseñanza-aprendizaje como esencialmente formativo con tres dimensiones: la instructiva, la formativa y la desarrolladora. (Ginoris, 2009).

La tercera ley es funcional y se analiza desde la TGS (Teoría General de Sistemas) que establece, que entre todos los componentes del proceso se produce una relación dialéctica. Si se modifica uno, necesariamente deberán modificarse los otros. El proceso debe planificarse desde la estructura y función que tiene cada componente, por ello el objetivo, en tanto categoría rectora del proceso y desde su función orientadora, dirige qué contenido debe seleccionarse, qué método y cuáles medios son los más adecuados, cómo realizar la evaluación, y cómo organizar todo el proceso.

Para concluir el análisis de los elementos del marco epistemológico de la Didáctica, se procederá al estudio de los principios, que son los elementos más antiguos en esta ciencia, pues los primeros fueron enunciados en 1657 en la mencionada obra de Comenio, *Didáctica Magna*. La palabra latina

principium significa fundamento, inicio, punto de partida. De manera específica, siguiendo a Silvestre y Zilberstein (2002, p. 7), se puede plantear que los principios didácticos son guías, posiciones rectoras, postulados generales, normas para la enseñanza:

Son aquellas regularidades esenciales que rigen el enseñar y el aprender, que permiten al educador dirigir científicamente el desarrollo integral de la personalidad de las alumnas y alumnos, considerando sus estilos de aprendizaje, en medios propicios para la comunicación y la socialización, en los que el marco del salón de clases se extienda a la familia, la comunidad y la sociedad en general.

2.5 Principios didácticos.

Los principios didácticos son reglas generales y recomendaciones metodológicas específicas sobre cómo debe trascurrir el proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera referencia a los principios didácticos, como ya se mencionó, fue el conjunto de reglas del enseñar, de Comenio en su *Didáctica Magna*. (Silvestre y Zilberstein (2002, p. 5). Estos postulados, si bien responden a una didáctica tradicionalista, tienen plena vigencia en la actualidad:

1. Se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia.
2. Se actúa con la debida preparación de los espíritus.
3. Se procede de lo general a lo particular.
4. Y de lo más fácil a lo más difícil
5. No se carga en exceso a ninguno de los que han de aprender
6. Y se procede despacio en todo
7. Y no se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por razón del método
8. Se enseña por todos los sentidos actuales.
9. Y para el uso presente.
10. Y siempre por un solo y mismo método.

Otros principios didácticos (Labarrerre y Valdivia, 1988) son los siguientes:

1. Del carácter educativo de la enseñanza. Este principio está en estrecha correspondencia con la segunda ley de la Didáctica, al contemplar la unión indisoluble de la instrucción con la educación en el acto educativo.

2. Del carácter científico de la enseñanza. Hace referencia al sustrato epistemológico del contenido de enseñanza, de su actualización y veracidad científica.
3. De la asequibilidad. Todo contenido que se enseñe debe ser asequible a los estudiantes, en correspondencia a su edad y estilo de aprendizaje, lo cual está estrechamente relacionado por lo planteado por Comenio en su regla de enseñanza número siete.
4. De la sistematización de la enseñanza. Este principio reviste una importancia primordial, y es la base del siguiente, pues la enseñanza debe ser sistemática. En ocasiones se trata un contenido una sola vez y se espera que los estudiantes lo dominen de una vez; sin embargo, el aprendizaje no ocurre de esa manera, este debe ser sistemático, los contenidos deben abordarse una y otra vez de distinta manera para que el estudiante pueda asimilarlos.
5. De la solidez de la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos. Este principio se relaciona con el anterior. Para que la educación no sea efímera, reproductiva y bulímica, debe buscar la solidez del contenido, es decir que este perdure en el tiempo, no se olvide con facilidad. Lo cual solo se logra con la sistematización de la enseñanza.
6. De la relación entre la teoría y la práctica. Principio estrechamente relacionado con la primera ley, aunque la trasciende, ya que no solo busca la relación con el medio social y la vida, sino que trata de que la enseñanza no sea meramente abstracta. Todo contenido que se le proporcione al estudiante, y que este construya bajo la dirección del docente, debe tener un vínculo con la práctica.
7. Del carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor. Esta idea ya ha sido mencionada anteriormente. El alumno no debe ser un ente pasivo, se deben planificar las actividades y las experiencias de aprendizaje buscando que se convierta en un ente activo, siempre bajo la guía y conducción del maestro, cuya figura no puede prescindirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
8. De la atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso docente-educativo. Se enseña en colectivo y para la colectividad. Un ambiente de aprendizaje, un aula clase, es un mar de personalidades y diferentes estilos de aprendizajes. En esa diversidad el maestro debe ser capaz de atender a cada una de las diferencias, proporcionarles actividades y experiencias de aprendizaje adaptadas a las capacidades y potencialidades de cada estudiante.
9. Del carácter audiovisual de la enseñanza. Unión de lo concreto y lo abstracto. Este principio se relaciona con el sexto enunciado de estos autores y el octavo de Comenio. Se refiere que se deben considerar los sentidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de proporcionar una enseñanza donde lo concreto y lo abstracto vayan de la mano.

En época reciente se han propuesto cinco principios didácticos (Torres y Girón, 2009):

1. Principio de la individualización. Se refiere a lo que hace únicos a los seres humanos, frente a ellos mismos y frente a las demás personas, no solo desde el punto de vista biológico, sino también desde las capacidades, gustos e intereses. Según este principio se requiere que el proceso de enseñanza se adapte al educando, pues este es una persona única e irrepetible, y se evite así que una enseñanza colectiva lo someta a una misma situación o contenido sin tomar en cuenta sus particularidades. Este principio se remonta al siglo I d.C. cuando Quintiliano planteó la necesidad de conocer previamente al alumno porque solo así sería posible adaptar la educación a sus características personales.

2. Principio de socialización. Este principio parte de la concepción de la educación como fenómeno social. El ser humano es un ser social por naturaleza, vive y trabaja en comunidad. Por ello que se debe educar por, en y para, la comunidad. La escuela debe promover una educación encaminada a la socialización del individuo, para que pueda integrarse a la comunidad por medio del aprendizaje no solo de conocimientos, sino también de valores, actitudes y normas de relación con el mundo. Además, el acto educativo es, en sí mismo, un acto social, en el que participan seres humanos de diferentes culturas, etnias, procedencias sociales, entre otros aspectos.

3. Principio de autonomía. La autonomía es la capacidad que tiene el ser humano de tomar sus propias decisiones. Una educación autónoma es la que prepara al individuo para tomar sus decisiones de manera acertada.

4. Principio de actividad. Según este importante principio, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo se debe garantizar la actividad del alumno y alejarse de las concepciones tradicionales que consideran al sujeto de aprendizaje como un ser pasivo. Nadie se educa o aprende por otra persona, por ello se debe propiciar constantemente que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje, que desarrolle diferentes tipos de actividades, entre las que se encuentran las manuales, comunicativas, deportivas e intelectuales.

5. El último principio es el de la creatividad, no por último menos importante. Según este, la tarea educativa está encaminada a favorecer e impulsar la creatividad en el ser humano de manera que se pueda adaptar a un mundo cambiante e incierto.

La ontología de estos principios se enfoca más en el hecho educativo, es decir más en la Pedagogía que en la Didáctica, lo cual no le resta significatividad y aporte. Existen otros autores destacados

que enuncian principios didácticos, sin embargo, el presente texto se ha centrado únicamente en los anteriores, pues su propósito es analizar el carácter de ciencia de la Didáctica y no los principios en sí.

2.6 Aproximación a los modelos didácticos.

Antes de desarrollar este acápite es necesario conceptualizar qué es un modelo, vocablo que viene de la palabra latina *modulus*, es decir medida, ritmo, y también de *modus*, copia, imagen. En esencia, un modelo es una construcción teórica de una representación de la realidad, la cual permite un estudio detallado de ella. En el caso de un modelo didáctico, este sería: “una representación de aquellas características esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje o de alguno de sus componentes” (Valle Lima, 2007, p. 11).

Existen diferentes clasificaciones y estudios de los modelos didácticos. Para el presente se seleccionó la tipología aportada por Gómez y García (2014) a partir de la cual identifican y caracterizan cuatro modelos: el tradicional o transmisivo; el didáctico tecnológico; el espontaneísta-activista y el de investigación en la escuela, también conocido como alternativo o integrador. El análisis de cada uno de estos modelos se realizará atendiendo a los siguientes elementos:

- Elemento fundamental
- Proceso didáctico
- Metodología
- La evaluación

El modelo tradicional es el más conocido y usado, todos los docentes lo han empleado, aunque sea alguna vez en su carrera. Este modelo tiene como elemento fundamental el contenido, es decir informaciones fundamentales sobre la cultura vigente. En este modelo, los contenidos no están conectados con la realidad y son acumulativos y aislados.

En ese modelo el proceso didáctico proporciona una enseñanza atomista y disciplinar, conceptual-memorística, que fragmenta la realidad. Esto implica que el proceso metodológico se centre en la exposición pautocéntrica, basada en el libro de texto. De este modo el alumno se convierte en objeto del proceso y no en protagonista, se limita a escuchar las clases, obedecer y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos por el profesor.

La evaluación no constituye un proceso encaminado a mejorar, es decir al crecimiento del alumno y del profesor, más bien se limita a la medición y a la calificación, tiende a una memorización tal que el estudiante solo tenga que recordar y reproducir los elementos, sin desarrollo del pensamiento lógico.

El segundo modelo es el didáctico tecnológico conocido también como escuela programada. Tiene su base en las teorías conductistas de aprendizaje, por ello el elemento fundamental es el objetivo, es decir un elemento que señala una meta. El proceso didáctico se basa en una programación detallada que hace énfasis en los resultados. En cuanto a los contenidos este modelo es análogo al tradicional. Los preparan expertos sin tener en cuenta los intereses de los alumnos, solo para uso de los profesores.

Existe un cierto avance en la metodología, pues se incorpora el descubrimiento dirigido y el espontáneo en ocasiones, así se disminuye la pasividad del alumno propia del modelo anterior, sin embargo, su papel solo se limita a la realización sistemática de actividades programadas. La evaluación se centra en una medición detallada de los aprendizajes en relación con los objetivos mediante tests y ejercicios específicos. Un aspecto significativo de este modelo es que, si bien atiende al producto, intenta medir el proceso.

El tercer modelo didáctico es el espontaneísta-activista o también conocido como escuela nueva. Este modelo ubica al alumno en el centro del currículo para que exprese sus intereses y aprenda en un ambiente espontáneo y natural.

El maestro no pierde protagonismo, ya que el proceso de aprendizaje se desplaza del maestro hacia el alumno. Se potencia el trabajo en grupo, se flexibiliza la relación maestro-alumno buscando que este último se sienta a gusto en la escuela. Se da mucho énfasis a la práctica y al desarrollo de actividades vinculadas a la preparación del trabajo. El elemento fundamental de este modelo es la metodología, pues concede importancia a la práctica, proporciona una enseñanza basada en contenidos presentes en la realidad inmediata, realizando las destrezas y actitudes en función de los intereses de los alumnos. La metodología es bien amplia ya que se centra en el descubrimiento espontáneo del alumno, en las actividades de carácter abierto y flexible, como salidas al campo, observaciones, consultas, trabajos individuales y grupales.

Se resalta el desarrollo de asambleas para analizar y resolver los problemas de clase, aquí el maestro cumple el papel de líder social y afectivo, no directivo. Como se trata de un modelo que no ofrece gran detalle en los contenidos y objetivos, la evaluación se basa en la medición de destrezas y actitudes sobre la base del proceso, aunque este aspecto no siempre se realiza de manera sistemática. Se pasa de un acto de medición y control a uno de reflexión.

El último modelo didáctico de esta clasificación es el de investigación en la escuela, también conocido como alternativo o integrador. Este modelo se basa en un proceso de búsqueda y acción por parte del profesor y los alumnos para comprender la realidad social. Su elemento fundamental es la combinación de la teoría y la práctica, con un enfoque sistémico de todos los elementos del currículo y un enriquecimiento continuo del conocimiento del alumno hacia modos más complejos de entender el mundo y actuar en él.

El proceso de enseñanza se basa en la progresión del conocimiento sustentado en los intereses de los alumnos, por lo que la metodología lo concibe como un ente activo, que enfrenta problemas cuyas soluciones se buscan a través de la investigación. El docente se limita solo a coordinar los procesos investigativos que se dan en el aula. La evaluación es dirigida a la evolución del conocimiento del alumno, la actuación del profesor y el desarrollo del proyecto. Para ello se utiliza una diversidad de instrumentos que atienden al resultado y al proceso, de manera tal que se puedan retroalimentar los resultados.

2.7 Componentes del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

A manera de introducción al capítulo es importante aclarar que los análisis que se presentarán acerca de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje se realizarán desde la Teoría General de los Sistemas, TGS, (Bertalanffy, 1989). Antes de esta teoría, surgida en 1928, se planteaba que los sistemas eran igual a la suma de sus partes, por lo que se podía estudiar cada componente de manera individual. Sin embargo, la TGS plantea que los componentes de un sistema están estrechamente relacionados entre sí y que estos no tienen un orden aleatorio, sino que forman una estructura ordenada y jerarquizada.

La TGS plantea que a partir de la relación que se produce entre los componentes de un sistema se manifiesta una jerarquía y se cumplen determinadas funciones. Cada componente debe analizarse desde la recursividad de los elementos que componen su estructura interna, los cuales a su vez son

componentes de orden menor o subsistemas, lo que permite la armonía y la sinergia en su funcionamiento.

Como base epistemológica se tomará al materialismo dialéctico, según el cual entre las categorías se producen relaciones dialécticas que las contraponen pero que a la vez las unen. Así se complementan y, a partir de sus contradicciones, se produce el desarrollo. Desde esta base epistemológica se asume a la práctica como principio del conocimiento, cuya lógica transita de “la percepción viva al pensamiento abstracto, y de este a la práctica: tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva” (Lenin, 1933, p. 165).

Esto implica que todo conocimiento parte de la práctica, de la interacción del sujeto con el objeto, en este caso la realidad, para luego llevarla a su pensamiento abstracto en forma de conceptos, hechos, principios, teorías; sin embargo, este conocimiento vuelve a la práctica para comprobar su veracidad y compararlo con las representaciones mentales.

Los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que la Didáctica y los modelos didácticos, han ido evolucionando y su número varía de un autor a otro. Inicialmente solo se consideraban componentes el docente, el discente y los contenidos, pero con el transcurso del tiempo se han ido incorporando otros. Aunque se tiende a dividirlos en componentes personales (docente y discente) y no personales (el resto).

2.8 docente y el discente.

En la actualidad algunas tendencias tratan de minimizar y, en algunos casos, obviar la figura del docente. Se argumenta que este puede ser sustituido por el autoaprendizaje o el aprendizaje mediado por la tecnología. Por nuestra parte, coincidimos con Torres y Girón (2009) en el sentido de que el docente, maestro, profesor u otra denominación que se le dé, es por excelencia la persona que promueve la formación de la personalidad del alumnado o grupo de discentes.

El docente asume diferentes roles según el paradigma desde el cual se mire: orientador, facilitador, guía asesor o acompañante de los alumnos. Sin embargo, desde cualquier perspectiva, esta figura debe ser una fuente de estímulos e información, y debe mediar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitando, sobre todas las cosas, el aprender a aprender. El docente debe tener la capacidad de programar el proceso y distribuir las tareas de manera equitativa, de forma que llegue

a todos los estudiantes de acuerdo con sus capacidades y necesidades educativas particulares, con el fin de lograr un desarrollo justo y equitativo. (Torres y Girón, 2009).

Por su parte, el alumno, estudiante, aprendiz o discente, es la persona clave y el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje. Es el sujeto sobre el que recae el proceso de formación, pues los currículos y programas de enseñanza se diseñan en función de sus necesidades, capacidades y desarrollo psicobiológico y social.

2.9 El objetivo como componente rector del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El término “objetivo”, según el Diccionario de la RAE, en su sexta acepción, se describe como “fin, intento”. Sintéticamente eso es lo que persigue cada maestro al entrar a un salón de clases y lo que se pregunta al salir: ¿lo logró o no? Específicamente, desde una perspectiva didáctica, Álvarez de Zayas (1992, p. 23) lo define como

La aspiración que se pretende lograr en la formación de los ciudadanos del país y en particular de las nuevas generaciones, para resolver el problema. El objetivo es la aspiración, el propósito, que se quiere formar en los estudiantes: la instrucción, el desarrollo y la educación de los jóvenes, adolescentes y niños.

En esta definición se deduce que el propósito es el modelo pedagógico del encargo social. Ahora bien, ¿por qué el modelo pedagógico del encargo social? La educación es un fenómeno social y, en ese sentido, responde a los intereses de la sociedad y su clase dominante. Los líderes políticos son los que declaran el modelo de hombre que hay que formar en los lineamientos educacionales y documentos rectores de la educación de un país. Para ello se precisan, según los diferentes niveles de educación, las exigencias de instrucción, educación y desarrollo de las nuevas generaciones. Esto se concreta en objetivos declarados en currículos y programas generales de las asignaturas de las instituciones educativas.

Ahora, ¿cómo el docente contribuye al cumplimiento del encargo que la sociedad le plantea a la educación? ¿cómo concreta los intereses de la sociedad en la clase? Esta problemática remite al estudio de un proceso que se conoce indistintamente como derivación gradual, itinerario de concreción o niveles de concreción de los objetivos, lo que no es más que la ruta que sigue el objetivo que la sociedad le plantea a la Educación hasta su desarrollo en el salón de clases. Para ello,

se parte de los objetivos generales del sistema educativo, hasta llegar a las adaptaciones curriculares individuales de cada estudiante, en un proceso bien complejo y, a la vez, muy completo. Otra variante mucho más simple, con tres momentos esenciales, plantean Gómez y García (2013):

1. **Objetivos generales de etapa.** Son los que se disponen por la administración para determinada institución educativa (primaria o inicial, media o secundaria, bachillerato, superior, entre otras.).
2. **Objetivos generales del área.** Estos también los redacta la administración de la institución y están referidos a las determinadas materias o asignaturas en el nivel.
3. **Objetivos didácticos.** Son los que elabora el profesor para cada área determinada teniendo como referencia los anteriores.

Al analizar a profundidad estos niveles de concreción, sin embargo, se constata que las aspiraciones de la sociedad no se concretan, sino solo las de la administración de las instituciones educativas. Tampoco llegan hasta la clase, sino que se limitan solamente a la materia. Una correcta derivación gradual de objetivos parte desde las políticas educacionales de un gobierno y culmina en la tarea docente de la clase, como se observa en la siguiente estructura:

1. **Objetivos que la sociedad le plantea a la Educación.** Se encuentran en los documentos emitidos por el Estado que rigen la política educacional de un país.
2. **Objetivos del nivel educacional.** Se declaran en los currículos de los diferentes niveles educativos: Educación Inicial, Básica, Bachillerato.
3. **Objetivos del área o disciplina.** Corresponden al área de mayor generalidad, por ejemplo: objetivos del Área de Estudios Sociales.
4. **Objetivos del nivel escolar o grado.** Son los objetivos que le corresponden a un nivel o grado específico y se declaran igualmente en los currículos, por ejemplo: objetivos de octavo año, objetivos de séptimo grado.
5. **Objetivos de la clase.** Son los más específicos y los de menor grado de generalidad. Los elabora el docente para cada una de las clases que impartirá.

UNIDAD III.- Propuesta de Instrumentación Didáctica.

3.1 Instrumentación didáctica. Conceptos generales.

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.

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.

El modelo curricular determina la propuesta de programa de estudio. Es necesario analizar los supuestos teóricos de los modelos curriculares. El maestro al interpretar su programa de estudio rescata una de sus atribuciones esenciales. La concepción de aprendizaje condiciona la instrumentación didáctica. 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 determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno”.

“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, 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. 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. 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 instrumentación didáctica en la perspectiva de la didáctica tradicional, no es un modelo puro, pues existen distintas versiones e interpretaciones al respecto.

Aníbal Ponce: La educación tradicional pone en marcha la formación del hombre que el sistema social o el Estado requiere pues deja o ignora el desarrollo afectivo.

El maestro consciente o no de esto ha venido fomentando el conformismo imponiendo orden y la disciplina que han sido impuestos en la mayoría de las familias.

Para Aebli la práctica tradicional tiene su expresión en lo que se ha dado en llamar enseñanza intuitiva o sea una propuesta que ofrece elementos sensibles a la percepción y observación de los alumnos, mientras que la psicología sensual empirista dice que el origen de las ideas es a partir de la experiencia sensible y que lo único que varía de un sujeto a otro es el grado de sensibilidad.

Justa Ezpeleta considera a la escuela tradicional como la escuela de los modelos intelectuales y morales, para alcanzarlos hay que controlar la inteligencia y encarnar la disciplina la memoria la repetición, así como el ejercicio que son mecanismos que lo posibilitan y en este modelo los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar, el papel del profesor es el de un mediador entre el saber y los educandos.

- Los objetivos de aprendizaje:

Se formulan a manera de grandes metas, a veces como políticas orientadoras de la enseñanza más que del aprendizaje. El profesor más que explicar los aprendizajes de los alumnos no tiene suficientemente claros los propósitos que persigue ni claras las metas, menos claras las pueden tener los alumnos.

- Contenidos de enseñanza.

Aquí se maneja el listado de temas, capítulos o unidades esto representa el gran cumulo de conocimientos que los educandos tienen que aprender aquí el estudiante tiene que hacer un esfuerzo ya sea de memorización o repetición, con poca posibilidad de análisis y discusión

Actividades de aprendizaje.

Aquí solo se limita al profesor a EXPONER donde el muchacho asume el papel de espectador, los recursos que utilizan son pocos como textos, carteles, gis y pizarrón sin aplicar adecuadamente.

- La evaluación del aprendizaje.

Consiste en transmitir conocimientos y en comprobar resultados, sin reflexionar pues esta actividad, comparte vicios y abusos ya que no se toma en cuenta más que como una acción sumativa antes que FORMATIVA y lo peor se ha utilizado como un arma de intimidación y de represión.

- La tecnología educativa.

Aquí en México esta corriente se inicia por los años de 1950, consecuencia de la expansión económica, ya que se distinguió por grandes inversiones extranjeras, así como el uso de la tecnología originado de la organización empresarial de los Estados Unidos, esta pretendía girar en torno a las formas del como de la enseñanza sin pensar en el que y para que del aprendizaje aquí en rol del profesor cambia en el dominio de las técnicas. Esta tecnología apoya a la psicología conductista aquí el aprendizaje es un conjunto de cambios o modificación en la conducta .

- Objetivos de aprendizaje.

Aquí comprende la especificación de objetivos de aprendizaje, los cuales se definen como la descripción clara, precisa y univoca de conductas, para la organización de la enseñanza los objetivos son su eje de referencia que fragmentan la conducta humana.

- Análisis de los contenidos.

En esta concepción los contenidos se traducen en conductas, el contenido ocupa un lugar secundario pues no admite críticas ni replanteamientos, se conciben como neutrales, científicos, el profesor y el alumno no tienen derecho a opinar.

- Actividades de aprendizaje.

Para Ester carolina Pérez la enseñanza es el reforzamiento centrado de las conductas el profesor debe tener bien organizado el curso evitando toda la improvisación sin tomar en cuenta cada situación de aprendizaje y considera el salón como un auténtico laboratorio.

- Evaluación del aprendizaje.

El aprendizaje determina la evaluación, esto parece lógico pues el aprendizaje modifica la conducta, predomina la medición más que la evaluación.

En una instancia de reflexión o una didáctica crítica como una propuesta en construcción, necesita dos cosas.

- El análisis de los fines de la educación

Dejar de considerar que la tarea solo le corresponde al alumno y al docente, esta didáctica enjuicia a la institución considera al sujeto no solo como objeto, sino un ser humano en el que todo lo vivido está en juego es una enseñanza inacabada ya que rechaza la atomización de los objetivos, para Bruner los objetivos son la solución a los problemas

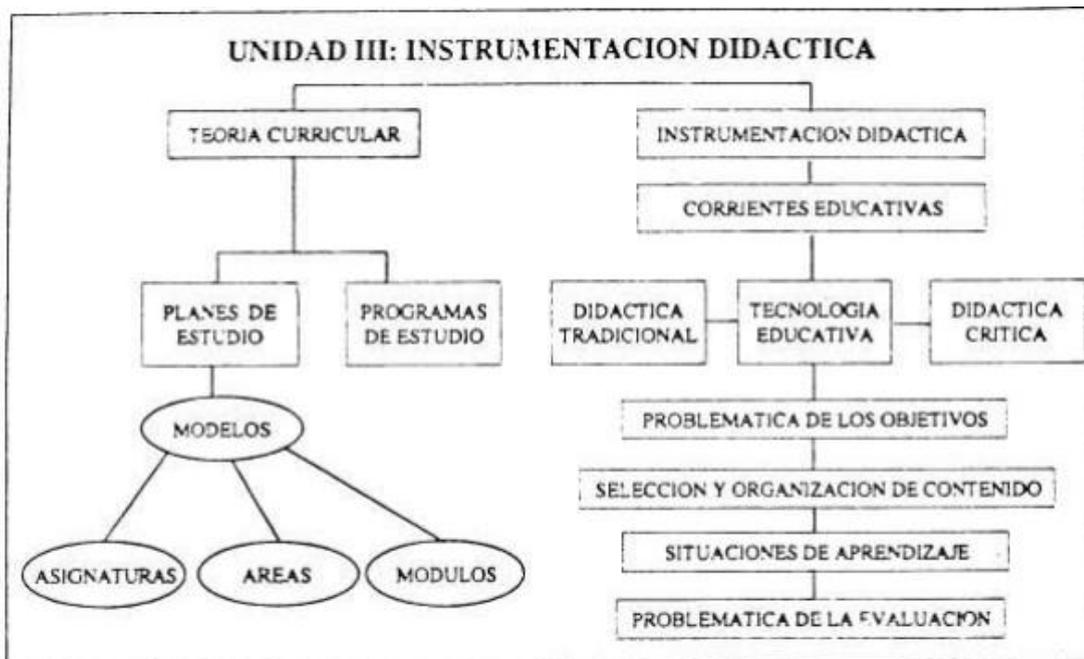
- Formulación de los objetivos.

Vienen siendo los lineamientos de acreditación ya que son los criterios la formulación de los objetivos, estos son parte de la lucha ideológica y política de la sociedad.

Dentro de la didáctica crítica los contenidos enfrenta serios problemas y parte de la crisis que vive la educación radica en el contenido, el profesor y el alumno deben participar en su determinación más por ser la columna vertebral de planes y programas de estudio, dichos planes y programa necesitan someterse a continuas revisiones y actualizaciones y la responsabilidad del profesor y el estudiante es mayor, exige la investigación permanente.

Azucena Rodríguez sugiere que las actividades se organicen en tres momentos: Aproximación al objeto de conocimiento, Análisis del objeto y reconstrucción del objeto estos tres momentos son, la apertura, desarrollo y culminación que serían los momentos de actividades de aprendizaje.

La problemática de la didáctica crítica dentro de la evaluación nos revelan la necesidad de sustituir ese arraigado concepto de calificación ya que se confunde con la medición, Villarroel afirma que la evaluación del aprendizaje no puede ser objetiva si no existe el sujeto.



3.2 Consideraciones generales sobre los planes de estudio

Los planes de estudio de enseñanza superior, como propuestas institucionales para formar profesionales que den respuesta a las demandas sociales, no son solamente abstracciones teóricas y técnicas, sino que encierran concepciones de aprendizaje, conocimiento, hombre, ciencia, relación universidad-sociedad, etc., las cuales orientan tanto el modelo curricular que se adopte, como las condiciones y características de su instrumentación.

En nuestra realidad podemos observar que en los últimos años varias instituciones educativas han hecho intentos por reformular sus planes de estudio, algunos de estos intentos son producto de una clara conciencia acerca del significado y trascendencia de estos cambios mientras que otros son motivados por simples deseos de modernización o innovación curricular.

Considerando la complejidad y magnitud que entraña la tarea de fundamentar, diseñar e instrumentar un plan de estudios, creemos que es un requisito indispensable la conjugación de esfuerzos y voluntades que conduzcan a una auténtica participación de todos los grupos de personas involucrados en la problemática, a saber: autoridades, equipos de diseño o asesores, profesores y alumnos.

No obstante, la gran importancia del análisis de los planes de estudio, esto constituye una práctica relativamente reciente en nuestro campo educativo. Las críticas al sistema educativo, a su organización, o su funcionamiento, a sus posturas teóricas, etc., han propiciado que actualmente se ponga una atención especial a la revisión y replanteamiento del diseño de un currículum.

La preocupación por la revisión de los planes de estudio surge en México a fines de la década de los 60. Este interés por la planeación educativa busca que la universidad revise y replantee su propuesta respecto de la formación de sus profesionales. Cabe mencionar que estas revisiones y reformulaciones no se desprenden en muchos de los casos de un estudio real de la problemática educativa del país, sino que son copias de modelos de otros países o meros parches a nuestros planes que en última instancia no responden a la situación concreta de las instituciones en cuestión. Se ha tratado de dar respuesta a esta problemática a través de lineamientos técnicos e instrumentales aportados por la Tecnología Educativa, lo que ha contribuido a “tecnifica” las decisiones educativas, soslayando o silenciando, las más de las veces, sus problemas fundamentales.

La acción de las escuelas se concreta en los planes de estudio; sin embargo, la comprensión de las implicaciones de un plan de estudio debe analizarse dentro de una perspectiva más amplia que la sola institución escolar, ya que detrás de cada uno de ellos hay una posición política que determina en gran medida las finalidades, los contenidos y las formas de instrumentación de los mismos” Coincidimos con Furlan cuando dice: “Modificar un plan de estudios es una tarea, que va mucho más allá de la realización de una tecnología. Se trata de un proceso de transformación social en el seno de una institución en la que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos; en el que se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas, y donde las nuevas estructuras diseñadas modifican las relaciones de poder entre los grupos que actúan en la institución. En general, todo este proceso está dominado por el conflicto entre lo viejo y lo nuevo, y su resolución no se decreta administrativamente”.

➤ Modelos de organización curricular

En este punto examinaremos con la brevedad que nos permite este trabajo, los tres modelos de organización curricular que más comúnmente se implantan en nuestra realidad educativa, a saber: el de asignatura, el de áreas y el de módulos, así como algunas de sus implicaciones teóricas y metodológicas.

➤ Planes de estudio por asignaturas

Es la forma de organización más antigua pero no por ello menos popular. En nuestras universidades encontramos frecuentemente planes y programas de estudio organizados por materias aisladas, cuya obsolescencia de contenido es evidente, así como su acentuado distanciamiento de la problemática social y del ejercicio de la práctica profesional.

Frecuentemente las universidades adoptan una actitud muy crítica en relación a la sociedad, pero muy conservadora en relación a la manera en que ellas mismas reflejan a tal sociedad, especialmente en cuanto a lo que enseñan y como lo enseñan.

Sin duda, esta contradicción se debe al hecho de que para propósitos de la enseñanza el conocimiento se organiza con base en las disciplinas académicas, pues tales disciplinas no son sólo un conveniente medio de dividir el conocimiento, sino también la base sobre la cual la universidad se organiza en feudos autónomos que definen las diferentes especialidades de la enseñanza y la investigación.

Estos currícula organizados en torno a materias aisladas se presentan frecuentemente como innovaciones, sólo porque agregan algunos nuevos elementos tales como sustituir una lista de temas por una programación hecha a base de objetivos de aprendizaje, o bien por utilizar un medio relativamente nuevo, como la computadora, la televisión, o bien un mayor número de técnicas, recursos didácticos, etc., para hacer llegar un contenido educativo a un grupo de alumnos. Estas supuestas modernizaciones, analizadas a la luz de las funciones que cubre la educación resultan más inclinadas hacia la conservación o reproducción que a la transformación de las concepciones de hombre, sociedad, escuela y conocimiento que sustenta la educación formal tradicional.

Un análisis aproximativo de este modelo nos permite hacer las siguientes consideraciones:

- Su contenido, refleja un acentuado enciclopedismo y una falta de relación entre las distintas materias que lo conforman, propiciando con ello una visión fragmentada, acabada y legitimada del conocimiento.
- Se privilegia la extensión del conocimiento sobre la concepción e instrumentación del propio proceso de aprendizaje.

- El centro del proceso docente lo constituye el programa de estudios en sí, independientemente de las relaciones que guarda con los demás programas del plan de estudios y de los aprendizajes que aporte a la formación del estudiante.
- Característica también muy importante de este modelo curricular es la desvinculación entre teoría y práctica, así como la sobrevaloración de la primera sobre la segunda.
- Los criterios para la organización de las materias en el plan de estudios se apoyan en los supuestos de la disciplina mental. Esta teoría psicológica sostiene que la naturaleza del contenido de las materias ejercita por sí misma las facultades mentales. Se piensa, incluso, que mientras más difícil es el contenido, habrá mejor formación de las facultades superiores, de ahí que los planes de estudio por materias se distribuyan en bloques semestrales que son pasos indispensables para que se produzca el aprendizaje, obedeciendo a una consecuencia lógica.

➤ Planes de Estudio por Áreas de Conocimiento

La diferencia manifiesta de la organización por materias aisladas ha llevado a la búsqueda de otras opciones que representan nuevas respuestas al problema de la fragmentación del conocimiento de la escuela respecto a la sociedad y de la concepción mecanicista de la que a menudo son producto. En el medio educativo mexicano, por ejemplo, se aplican currículos por áreas, que en muchas ocasiones coexisten con los currícula por materias aisladas, a los cuales se pretende suprimir; esto se puede observar en las escuelas primarias y secundarias. Algunas de ellas trabajan aún por materias, en tanto que otras lo hacen por áreas de conocimiento.

En los diseños curriculares de las unidades de la Escuela Nacional de Estudios

Profesionales UNAM (ENEP) se experimentan distintas opciones; una de ellas consiste en diseños curriculares que establecen un tronco común para la formación en un área amplia, dentro de la cual el alumno recoge posteriormente una subespecialización enfocada a su formación en una profesión particular.

Esta búsqueda de opciones que resuelvan los problemas que se presentan en la enseñanza y en la investigación, debido a la fragmentación del conocimiento, da lugar a importantes trabajos realizados a nivel internacional, como el seminario de Niza, donde se analizan las implicaciones de las nuevas agrupaciones de las disciplinas en los currícula.

En el seminario mencionado se elaboró una tipología de los criterios imperantes para la agrupación de contenidos por áreas, entre los cuales se encuentran:

- Reagrupación de varias ciencias exactas y de una o varias disciplinas sociales.
- Reagrupación de varias ciencias sociales que sean consideradas como elementos de una formación rigurosa.
- Estudio combinado de un conjunto de métodos independientemente de su objeto.
- Agrupaciones "naturales", el caso más frecuente, que respetan simultáneamente las tradiciones científicas, la interacción de los objetos y las necesidades metodológicas. Estas agrupaciones nos demuestran que no hay ninguna proposición sistemática para modificar la compartimentación de algunos campos del currículo mediante la combinación de algunos campos específicos dentro de ramas más amplias.

No obstante que en la organización de planes de estudio por áreas se plantea como idea fundamental la integración del conocimiento, en contraposición clara a la tendencia atomizante del modelo anterior, a nuestro juicio, esto no pasa de ser un mero propósito de planeación formal, porque en la práctica, es decir, en el proceso de desarrollo, no se cumple con esta pretensión, dado que el profesor continúa trabajando su materia y su programa de manera independiente, haciendo caso omiso de esta nueva organización curricular.

3.3 Conducción de grupos

El trabajo con grupos es realmente apasionante, dado que existe un intercambio de experiencias, se propician discusiones enriquecedoras y se retroalimenta la información que cada uno posee.

Un grupo es un conjunto de personas que se reúnen con un objetivo común. En el caso de la capacitación en las empresas, se trabaja con grupos cuyo número de participantes varía según las necesidades que se detectan.

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.

Existen varios tipos de grupos como son: ¹⁵

1. 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. Dirigir 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.

2. 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.

3. Indiferente: No les interesa el seminario ni sus contenidos. Los temas tratados fueron simples y son conocidos por el grupo. No hubo 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 necesidades de la empresa y puestos.

4. 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.

5. 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.

3.4 Manejo de grupo 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.

Las situaciones que se experimentan en el proceso de capacitación son múltiples; ya que la gama de experiencias, expectativas, resistencias, prejuicios y de conocimientos en un grupo de adultos es muy diversa. Por lo que las recomendaciones para este tipo de situaciones son: ¹⁶

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 qué 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 son 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.

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.

3.5 Tipología de los participantes y como tratarlos

El instructor debe adoptar un papel diferente al maestro, quien se desenvuelve en situaciones más formales y frente a auditorios distintos. En el caso del instructor las motivaciones de este auditorio obedecen a la obtención de conocimientos generales para aplicaciones a largo plazo. El instructor por lo tanto debe centrar sus actividades al logro del aprendizaje grupal, si el instructor sabe como descubrir, enfrentar y aprovechar esas tipologías que son entre otras las siguientes:¹⁷

- I. El que participa demasiado: Esta conducta en un participante se considera positiva, pues generalmente aporta información productiva y útil para el desarrollo del tema y bien canalizada puede enriquecer el aprendizaje del grupo.

-
- II. El contreras abierto: Es aquella persona que desde el inicio de la sesión se manifiesta en desacuerdo con el instructor y/o con los miembros del grupo.
 - III. Cerrado o silencioso: Esa conducta es más delicada que la del contreras abierto, pues no externaliza la causa de su desacuerdo. Es más problemático, usa la comunicación no verbal para manifestar su inconformidad.
 - IV. El contreras silencioso: Puede también contagiar al grupo con sus actitudes o causarles malestar. Y muchas veces contagiar al grupo con más facilidad que el abierto. Se manifiesta en la forma de sentarse y sobre todo con los movimientos de desacuerdo.
 - V. El experto: Es el personaje que sabe tanto o más que el instructor sobre la materia objeto de estudio. Puede ser muy valioso para el desarrollo del curso si el instructor lo pone de su lado y lo sabe aprovechar.
 - VI. El platicador: Es la persona que constantemente interrumpe ya sea charlando con sus vecinos o por medio de expresiones o ruidos que distraen la atención del grupo.
 - VII. El distraído: Para ubicar al distraído hay que estar muy atento en todos los detalles, ya que esta conducta se puede esconder cuando aparentemente una persona está atenta tomando notas, pero su atención está en otro asunto distinto al tema tratado.
 - VIII. El dormido: Este es un caso grave pues es indicio de que el participante está agotado o que como instructor no estamos haciendo lo correcto.

IX. El ignorante: Esta tipología se refiere al participante que no reúne los requisitos en cuanto a conocimientos y experiencia para asistir al curso, fue mal seleccionado o muchas veces se encuentra presente porque no tiene otra cosa que hacer o está en sustitución del titular quien por estar ocupado no pudo asistir al evento. Este personaje interviene torpemente o contesta inadecuadamente cuando se le pregunta y en general se encuentra desubicado, puede ser pasivo o activo.

X. El ignorante pasivo: Generalmente es el novato quien no conoce el tema o el trabajador de nuevo ingreso que no tiene experiencia en el puesto. Puede ser

también que no se sienta parte del grupo o que el grupo lo rechace por lo que su participación es muy limitada.

XI. El ignorante activo: Se encuentra con más peligro de caer en el ridículo pues interviene torpemente.

XII. El sabanitas: Es aquel participante que siempre llega tarde o que en los recesos se incorpora al grupo después de que la sesión se ha iniciado.

XIII. El palero: Es aquel participante que es afín con nuestra manera de pensar y que desde el inicio se manifiesta de forma directa o indirecta de acuerdo con el instructor.

XIV. El zorro: este es el personaje más peligroso pues es una combinación de experto y contreras.

Sugerencias para su manejo es: Identificarlo lo antes posible y estar prevenido sobre como actuar con él. Ubicarlo cerca de nosotros y procurar seguir con la exposición y procurar colocarnos frecuentemente detrás de él. Asignarle alguna tarea específica como observador o como vocero del grupo en algún ejercicio.

UNIDAD III.- Funciones, Finalidades y Tipos de Evaluación del Aprendizaje.

3.1 La Evaluación del Aprendizaje.

Para iniciar haremos una breve reflexión acerca del concepto de evaluación educativa. Muchos son los autores que han ido definiendo el concepto a lo largo de la historia, la evolución del concepto ha permitido su construcción, integrando los nuevos enfoques o definiciones que a su vez se han ido construyendo a partir de las diferencias, carencias y perspectivas paradigmáticas en ocasiones contrapuestas, conduciendo a la elaboración de concepciones evaluativas diferentes a lo largo de la historia. No es el objetivo del presente hacer una revisión exhaustiva de este proceso, para ello sugiero revisar la reseña realizada por Ramos, Perales y Pérez (2009).

En este trabajo nos limitaremos a señalar que la concepción ha sufrido una evolución hasta llegar a la que actualmente es reconocida por la comunidad de investigadores y académicos dedicados a la evaluación educativa a nivel internacional, y que tal evolución lógicamente a enriquecido de manera progresiva la teoría, la metodología y desde luego los principios éticos necesarios para garantizar el desarrollo de procesos evaluativos útiles y creíbles. También revisaremos algunas propuestas para la clasificación o tipología que nos permitan ubicar a la evaluación del aprendizaje como proceso sistemático ligado a la intervención educativa.

Una síntesis actualizada acerca de las diferentes tendencias y definiciones de lo que actualmente representa la evaluación educativa es la referida por el grupo de evaluación y medición (GEM) de la Universidad de Valencia: Se entiende por Evaluación...” un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (Jornet, 2009).

Ofrece además un análisis de esta definición, destacando los siguientes aspectos:

- Se trata de un proceso sistemático; es decir, la evaluación debe ser un proceso racionalmente planificado como parte del desarrollo de la enseñanza, de forma que no debe entenderse como algo aislado, ni improvisado, ni desconectado del diseño y desarrollo de la docencia.

- de indagación y comprensión de la realidad educativa; en este sentido, el elemento fundamental radica en el acercamiento a la realidad para conocerla adecuadamente y comprenderla, de forma que no puede darse una evaluación de calidad si no se sustenta sobre un grado de comprensión suficiente de la situación educativa de lo evaluado.
- que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma; finalmente se requiere emitir un juicio de valor, basado en criterios objetivos u objetivables, se entiende que un elemento de objetivación imprescindible en el contexto de la evaluación educativa es el consenso intersubjetivo que pueden manifestar expertos en educación acerca de la calidad de los fenómenos educativos evaluados.
- orientado a la toma de decisiones; es la base necesaria para poder tomar decisiones –de cualquier tipo, sean de mejora (evaluación formativa) o de rendición de cuentas (evaluación sumativa).
- y la mejora; sólo puede entenderse que una evaluación es de calidad, si permite identificar no sólo los elementos que requieren mejora, sino el cómo dinamizar el proceso de mejora o innovación, es decir, el carácter formativo se identifica como un componente fundamental para cualquier evaluación.

En cuanto a las dimensiones con base en las cuales se clasifica a la evaluación educativa, retomamos la referida por Jornet, Sánchez y Leyva (2009) la cual se sitúa en el análisis de las cuestiones clave que guían cualquier plan de evaluación, y que por ello, orientan los procesos de la planificación y diseño. Esta clasificación, aunque originalmente fue realizada con objeto de identificar una tipología de planes de evaluación de docencia de educación superior, ha sido aplicada y adaptada a diferentes situaciones, es generalizable y se adapta al esquema conceptual anteriormente expuesto.

La propuesta incluye otras dimensiones que hemos denominado transversales las cuales se consideran complementarias porque refieren a las posibles especificaciones de los escenarios y situaciones educativas en los que se desarrolla la intervención educativa.

De esta clasificación retomaremos por ahora, la dimensión que hace referencia a la unidad de análisis a la cual se dirige el proceso evaluativo. ¿Qué se evalúa o pretende evaluar? Las unidades identificables como referencia de los diversos procesos son:

- Las personas. En este epígrafe se pueden diferenciar evaluaciones referidas a alumnos o estudiantes –de cualquier nivel educativo–, profesorado y figuras o agentes de la educación (directores escolares, coordinadores académicos, orientadores educativos, supervisores...).
- Las organizaciones educativas. Las cuales se pueden clasificar como formales (sistemas educativos, niveles y/o modalidades educativas, instituciones escolares –de educación básica, media superior o superior); no formales (programas sociopolíticos de actuación formativa laboral, social, económica, empresarial), instituciones de formación para la empresa, entre otras.
- Los elementos materiales de la intervención educativa. Se incluyen aquí todos los elementos en que se materializa la organización educativa, tales como los proyectos educativos, los currícula o planes de estudio, programas de intervención educativa a cualquier nivel tanto del ámbito educativo como empresarial o social; y materiales educativos (libros de texto, fichas didácticas, material multimedia...).

Para el propósito de este trabajo, nos ubicamos en la evaluación de personas, de manera específica en la evaluación del aprendizaje de alumnos o estudiantes, esta primera definición nos brinda un primer paso para establecer la planeación del proceso evaluativo ya que orienta en gran medida la metodología de trabajo. Ahora bien, se requiere contestar otras preguntas tales como ¿qué evaluar?, es decir qué aspectos o rasgos del aprendizaje vamos evaluar; el ¿para qué?, es decir, la finalidad y con ello el uso que se hará de los resultados de la evaluación. La definición del objetivo de la evaluación guiará otras fases de la planeación y desarrollo del proceso, tales como el diseño y desarrollo de técnicas e instrumentos de obtención y análisis de la información, así como el establecimiento de un marco que permita interpretar esta información, para dar sustento a la emisión de juicios y por lo tanto a la toma de decisiones más adecuadas.

La elección de un tipo determinado de evaluación depende de los objetivos de la misma, los cuales a su vez son subsidiarios de una perspectiva psicoeducativa, en virtud de la cual la evaluación adquiere un sentido específico (Miras y Solé, 1991). El marco psicoeducativo que se toma como referencia para interpretar la enseñanza y el aprendizaje, determina en gran medida tanto la información que es necesario obtener, como el tipo de juicios que se emitan y la naturaleza de las decisiones que se adopten.

El enfoque actual que hemos revisado del concepto de evaluación, en el caso específico de la evaluación del aprendizaje, implica que no debemos limitarnos al ámbito de los objetivos más fácilmente contrastables, porque se perdería de vista la importante influencia de estrategias intelectuales y de procesos de pensamiento subyacentes a las tareas específicas, factores que nos permiten explicar causalmente el origen del éxito o fracaso del alumno orientando la intervención apropiada a cada causa detectada; sólo así la evaluación cumple su función de perfeccionamiento y mejora del proceso educativo.

Para determinar la finalidad de un proceso de evaluación de aprendizaje, revisaremos ahora algunos conceptos que han dado origen a una tipología de la evaluación del aprendizaje, los cuales nos servirán para orientar la selección de técnicas y la construcción de instrumentos que recuperen la información necesaria y suficiente para sustentar el proceso evaluativo.

En el esquema presentado en la figura 1, Casanova (1998, 2007) representa la clasificación de la evaluación del aprendizaje en función de dimensiones tales como la funcionalidad u objetivo de la misma, la temporalidad en la cual se sitúa el proceso, el normotipo o tipos de referencias para la interpretación de los resultados de la evaluación; y finalmente la dimensión de los agentes, es decir quiénes van a emitir los juicios de valor.

El normotipo se refiere a la clasificación de los tipos de referencias o criterios que subyacen a las interpretaciones, en términos de si tales referencias o criterios son externos o internos al propio estudiante o persona sujeta a evaluación. La evaluación nomotética, cuyo referente es externo, puede ser referida a una norma la cual depende de la población o grupo del cual forma parte el sujeto evaluado, o bien a un criterio establecido en algún programa educativo formal. Cuando la referencia es normativa, nos permite la comparación del rendimiento de cada alumno con respecto al logrado por el grupo, entonces es común escuchar que tal alumno tiene un rendimiento superior al rendimiento promedio de su grupo; o bien que un grupo específico está una desviación estándar por debajo del promedio nacional o estatal, ya que generalmente la norma representa la media de la población evaluada y los puntajes de cada persona o grupo evaluado pueden distribuirse en torno a esta media en una distribución normal. Si la referencia empleada es criterial, la interpretación es independiente del nivel logrado por el grupo o población a la cual pertenece el alumno o persona

evaluada, en este caso el interés se centra en determinar el nivel de competencia del alumno con respecto a uno o más estándares previamente fijados.

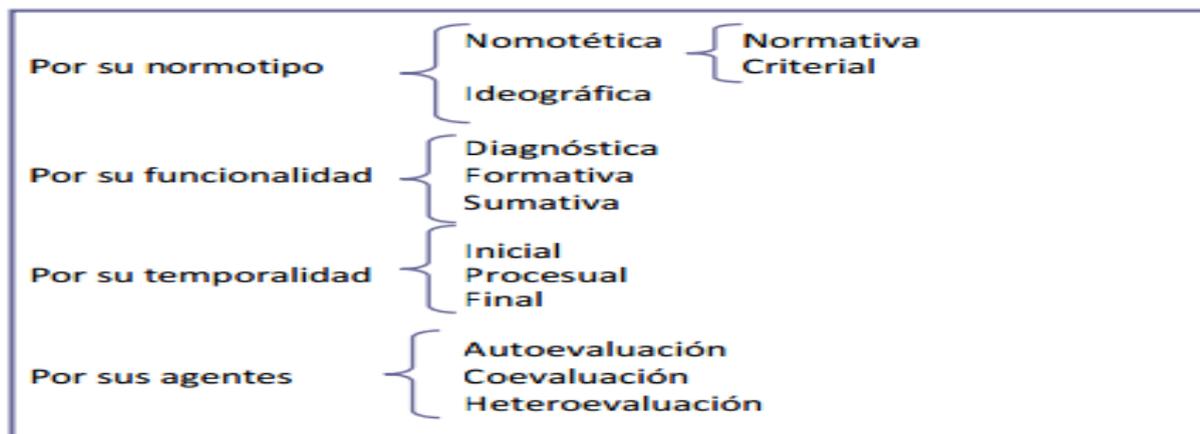


Figura 1. Tipología de la evaluación del aprendizaje

Por otra parte, si lo que se requiere es conocer la evolución de cada alumno a lo largo de su proceso educativo, el criterio contra el cual comparar su ejecución es interno y es lo que se denomina evaluación ideográfica; la cual nos permite determinar los progresos que ha realizado cada alumno con respecto a su propia ejecución, en otros cursos o momentos de un curso y comparar con ellos las nuevas adquisiciones. Esta historia personal o individualizada resulta esclarecedora respecto a las causas de cada situación, en un momento dado y permite proyectar su posible evolución en el futuro, así como diseñar un proceso de intervención adaptado y con garantías de efectividad.

Los ejemplos de su utilidad son especialmente evidentes en programas de educación especial, o de preescolar; también en programas de educación física en escuelas en donde cada alumno presenta diferencias muy significativas en cuanto a niveles mínimos de condición física presentados para poder iniciar el programa. En cada caso será necesario establecer un proceso fino de evaluación diagnóstica para determinar los niveles actuales de rendimiento y con base en ellos establecer un plan de intervención acorde a las capacidades de cada alumno para después en un proceso de evaluación continua comparar el rendimiento del alumno longitudinalmente verificando sus avances sin comparar su desempeño contra criterios externos a él mismo.

La dimensión de funcionalidad se refiere a la función que cumplirá el proceso evaluativo respecto al alumno, determina el uso que se hará de los resultados del mismo, generalmente en la bibliografía se encuentra ligada a la dimensión de temporalidad. De acuerdo con la naturaleza de la evaluación

como actividad proyectada sobre todos los componentes del proceso didáctico, las decisiones tanto iniciales o diagnósticas, como continuo-formativas y finales, se proyectarán sobre la misma función docente, la metodología, los recursos y las circunstancias contextuales. Sólo a través de la evaluación sistemáticamente utilizada y aprovechada es factible transitar con cierta seguridad tanto en los procesos de planeación como de desarrollo del proceso educativo.

La evaluación se relaciona con la planeación y la ejecución como parte de un todo absolutamente integrado.

La evaluación inicial o diagnóstica proporciona información acerca de los conocimientos y las habilidades previas del sujeto. Debe considerarse siempre en términos de su utilidad para facilitar adaptaciones constructivas de los programas educativos a los individuos. En este sentido cumple con la función reguladora que asegure que las características del sistema se ajusten a las de las personas a quienes se dirige; es decir que va a servir de base para adoptar decisiones relativas a la realización de actividades de apoyo, específicamente orientadas a la superación de problemas que presente el alumno, o bien dará lugar a modificaciones específicas en otros componentes de la enseñanza en función de los problemas detectados.

La evaluación formativa o procesual cumple una función reguladora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje lo cual nos permite llevar a cabo ajustes y adaptaciones de manera progresiva durante el curso porque se centra más que en los resultados del aprendizaje en los procesos que se ponen en juego para el logro de tales resultados. Sólo centrados en los procesos podremos identificar áreas de oportunidad para poder ofrecer una retroalimentación apropiada a los estudiantes, de manera que ellos sepan qué es aquello que deben hacer o ajustar de su proceso para alcanzar los resultados esperados. Una estrategia de evaluación formativa requiere un marco conceptual que precise y justifique los:

- Los procesos implicados en la solución de diversas tareas (análisis de tareas)
- Las dificultades presentadas por la mayoría de los alumnos en el aprendizaje
- Métodos y técnicas para obtener información de los procesos implicados (métodos cualitativos de recogida de información)
- Principios de interpretación de esta información mediante marcos teóricos apropiados
- Estrategias de retroalimentación oportuna a los alumnos
- Pasos a seguir en la adaptación de estos procesos de aprendizaje

La evaluación final o sumativa constituye un balance general de los conocimientos adquiridos o de las competencias desarrolladas después de que se ha operado un programa de intervención educativa, se centra en los resultados del aprendizaje; es decir que se orienta a verificar el cumplimiento de los objetivos y estándares previamente determinados en el programa, y por lo tanto nos permite emitir un juicio de acreditación académica. Tal función de control, obliga a que el tipo de evaluación sea criterial en cuanto a su normotipo. Adicionalmente posibilita la comparación de grupos y la conexión entre niveles secuenciados, por lo que exige un espectro amplio de conductas representativas y significativas del aprendizaje alcanzado. La información cuantitativa proporcionada por la evaluación sumativa, permite además cumplir con la función de control y acreditación del aprendizaje, imprescindible para la planeación y sistematización de la práctica educativa.

Una reflexión relativa a la dimensión de funcionalidad es la relativa a los procesos mixtos; es decir, en los que se combinan consecuencias de ambos tipos en la evaluación - se identifican recomendaciones de mejora, al tiempo que se utiliza la información para apoyar una decisión de carácter sumativa-. Cualquiera de las finalidades implica toma de decisiones en cuanto a la intervención educativa. Desde la diferenciación realizada por Scriven (1967), los extremos de esta dimensión sumativo vs. formativo, se han tomado como elementos excluyentes. Desde la posición de Jornet, Sánchez y Leyva (2008), no se pueden entender totalmente así. Si asumimos a la educación como un proceso que se da a lo largo de toda la vida de la persona y en diferentes escenarios y situaciones educativas, es cierto que la intervención educativa estará acompañada por procesos evaluativos en los que se producen tanto actos orientados a la rendición de cuentas como otros dirigidos a la mejora.

En relación con la tipología en función de los agentes, Casanova (2007) refiere que la autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones, es un tipo de evaluación que toda persona realiza a lo largo de su vida; en el caso que nos ocupa, es de suma importancia que el alumno realice de manera continua ejercicios de valoración de su aprendizaje, de manera que le sea posible identificar aspectos que debe mejorar. En la medida en que un alumno logre contrastar sus avances contra estándares de actuación establecidos, podrá identificar áreas de mejora, con lo cual estará en condiciones de regular su aprendizaje hacia el logro de competencias útiles para su desarrollo social y profesional.

La coevaluación, la describe como la evaluación mutua, conjunta de una actividad o trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, lo recomendable es que después de una serie de actividades didácticas, los participantes tanto alumnos como el profesor evalúen ciertos aspectos que consideren importantes de tal actuación conjunta.

Generalmente tras un trabajo en equipos, de manera natural, cada uno valora lo que le ha parecido más interesante de los otros, por ejemplo, se puede valorar si las actividades resultaron atractivas, si el contenido del trabajo realizado es pertinente, si el nivel de colaboración facilitó el logro de los objetivos, etc.; es muy importante en la conducción de estos procesos de coevaluación pedir a los alumnos que se centren en la valoración tanto de los aspectos positivos o que ellos consideren como los más destacados, como en aquellos que es necesario trabajar más para mejorar la calidad del trabajo desarrollado en conjunto.

La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre el trabajo, actuación o rendimiento de otra persona. Es aquella que habitualmente hace el profesor de sus alumnos. Dado que es un proceso importante e imprescindible de control en los esquemas y modelos educativos vigentes, rico por los datos y posibilidades que ofrece, delicado por el impacto que tiene en las personas evaluadas, y complejo por las dificultades técnicas que supone la emisión de juicios de valor válidos y objetivos; es que estamos proponiendo esta guía práctica para profesores.

Como nota complementaria a esta propuesta de tipología de Casanova (2007) es importante señalar que los elementos sistémicos y holistas que se integran en la concepción de la educación, apuntan a que la finalidad de los procesos puede ser diferente según se analice desde una u otra unidad de análisis. Por poner un ejemplo; una prueba de selección o admisión constituye sin duda alguna una evaluación sumativa para la persona que debe superarla, pero –desde determinados modelos de gestión educativa- puede entenderse como un acto orientado a la selección de estudiantes con el fin de asegurar unos niveles mínimos de competencia en aquellos que son admitidos, de manera que puede formar parte de una orientación dirigida a la mejora de la gestión de la institución. Este ejemplo ilustra que la finalidad depende del plano de la intervención desde el que se analice, en relación a la unidad a que se impute (estudiante o institución), y del modelo de gestión que la utilice. Por ello, la catalogación en los extremos de este continuo siempre se debe entender referida a la

unidad objeto de análisis y como un indicador de la tendencia dominante en la finalidad del proceso evaluativo.

Una recomendación especialmente útil para la planeación del proceso evaluativo, es el reconocimiento de lo que Jornet y Leyva (2008) definen como las dimensiones transversales, ya que son las que identifican características del escenario y situación educativa en que se desarrolla la intervención, tales dimensiones se refieren al grado o nivel educativo, la edad de los estudiantes (adultos, adolescentes o niños); la modalidad de entrega -presencial o en línea-; entre otros. La multidisciplinariedad, junto a la variabilidad y diversidad del objeto de estudio en ciencias de la educación, y la evidencia puesta de manifiesto por las necesidades sociales acerca de la utilidad de la intervención, han ido abriendo los marcos de referencia en que sustentar el análisis de las diversas unidades objeto de evaluación.

La comprensión de la realidad con el fin de intervenir sobre ella, requiere de aproximaciones muy diferenciadas en cuanto al grado de formalización del conocimiento.

En el caso de la evaluación del aprendizaje, a un nivel macroanalítico, existe un mayor desarrollo teórico que en el de las organizaciones educativas. Asimismo, hay zonas disciplinares de la evaluación de la educación, en cada una de las unidades objeto, que tienen mayor tradición y desarrollo que otras. Por ejemplo, el desarrollo teórico en el ámbito de las aptitudes es mayor que en el de las habilidades sociales o que en el rendimiento. Este desarrollo teórico-metodológico desigual -en un momento en el que ha sido muy importante la penetración de los movimientos de calidad en diversas áreas de las Ciencias Sociales-, así como un planteamiento epistemológico más flexible, ha tenido como consecuencia que los referentes acerca de la calidad de los procesos de intervención se incluyan como elementos que orientan la identificación de los criterios de interpretación de los procesos evaluativos (Jornet, Sánchez y Leyva, 2008).

A manera de resumen de este muy breve marco teórico, evaluar el proceso educativo que implica a la enseñanza y al aprendizaje, significa interpretar los resultados obtenidos de la actividad que conjunta a profesores y alumnos en cuanto al logro de los objetivos de la educación, sean éstos referidos a conocimientos o al desarrollo de competencias, además de que la evaluación del aprendizaje como proceso sistemático mediante el cual se recoge información acerca del aprendizaje

del alumno, permite no sólo mejorar ese aprendizaje y detectar elementos para formular un juicio acerca del nivel alcanzado, sino que también informa acerca de la calidad del aprendizaje logrado y de lo que el alumno es capaz de hacer con ese aprendizaje, aspecto especialmente útil para el enfoque orientado al desarrollo de competencias.

Como proceso sistemático podemos considerar a la evaluación como una serie de actividades planeadas con suficiente anticipación que responden a intenciones claras y explícitas y que guardan una relación estrecha y específica con el programa escolar, con las actividades de enseñanza y de aprendizaje y con las circunstancias en que se dan esas actividades. Las características del aprendizaje, las posibilidades del profesor y las circunstancias en que ha de desarrollarse la evaluación, determinan cual es la estrategia más adecuada, o simplemente posible, y a qué nivel de rigor o complejidad puede llegarse. Lo que es realmente indispensable, es que el juicio de evaluación no se base en impresiones subjetivas, situaciones excepcionales o aisladas, ni en información insuficiente, irrelevante o accesoria.

Además de la estrategia de recogida y análisis de la información, los cuerpos colegiados o academias deben establecer los estándares de ejecución esperados como resultado del análisis y discusión de lo que persiguen los programas de intervención, facilitando con ello una interpretación adecuada del nivel logrado por los estudiantes. Los estándares deben ser difundidos entre los estudiantes, de manera que el proceso de evaluación sea transparente, justo y equitativo, sólo así podrá ser útil para apoyar la toma de decisiones de todos los usuarios: los propios estudiantes, los profesores y académicos tanto a nivel individual como colegiado, y para aquellos que asumen actividades de dirección en los centros escolares, lo cual en suma representa “la creación de una cultura de la evaluación”.

3.2 SEGÚN SU FINALIDAD Y FUNCIÓN

Se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, o existe una auténtica evaluación. Así pues, la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre los elementos o hechos educativos, con el

objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García! Ramos, 1989).

La evaluación, Por tanto, se caracteriza como: Un proceso que implica recogida de información con una Posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones. Finalmente, deben diferenciarse los conceptos de investigación y evaluación. Ambos Procesos tienen muchos elementos comunes, Aunque se diferencian en sus fines:

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

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

Según su finalidad y función:

a) Función formativa:

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

b) Función sumativa:

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

3.3 SEGÚN SU EXTENSIÓN

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

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

3.4 SEGÚN LOS AGENTES EVALUADORES

3.4.1 Evaluación interna:

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

- Autoevaluación: los evaluadores evalúan su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc.). Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas.
- Heteroevaluación: evalúan una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar al Claustro de profesores, un profesor a sus

alumnos, etc.)

- **Coevaluación:** es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (alumnos y profesores mutuamente, unos y otros equipos docentes, el equipo directivo al Consejo Escolar y viceversa). Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

3.4.2 Evaluación externa:

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

Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente. En el caso de la evaluación de centro, sobre todo, se están extendiendo la figura del "asesor externo", que permite que el propio centro o programa se evalúe a sí mismo.

3.5 SEGÚN EL MOMENTO DE APLICACIÓN

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

3.5.2 Evaluación procesual: consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, de funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del

periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

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

3.6 SEGÚN EL CRITERIO DE COMPARACIÓN

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

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

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

1) **Referencia o evaluación criterial:** Aquella en las que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidas.

Es el caso en el que comparamos el rendimiento del alumno con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo, o los resultados de un programa de

educación compensatoria con los objetivos que éste se había marcado, y no con los resultados de otro programa.

2) **Referencia o evaluación normativa:** El referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores).

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

3.7 FUNCIÓN SIMBÓLICA

Los procesos de evaluación transmiten la idea de finalización de una etapa o de un ciclo, se asocia con frecuencia la evaluación con la conclusión de un proceso, aun cuando no sea éste el propósito y la ubicación de las acciones evaluativas. Cabe tener presente que para los actores participantes en alguna de las instancias del proceso, éste adquiere esta función simbólica.

3.8 FUNCIÓN POLÍTICA

Una de las funciones más importantes de la evaluación es su carácter instrumental central como soporte para los procesos de toma de decisiones. Esta función es claramente política ya que la evaluación adquiere un rol sustantivo como retroalimentación de los procesos de planificación y la toma de decisiones sobre la ejecución y el desempeño de los programas y proyectos.

3.9 FUNCIÓN DE CONOCIMIENTO

Función de conocimiento: en la definición misma de la evaluación y en la descripción de sus componentes se identifica como central el rol de la evaluación en tanto herramienta que permite ampliar la comprensión de los procesos complejos; en este sentido la búsqueda de indicios en forma sistemática implica necesariamente el incremento en el conocimiento y la comprensión de los objetos de evaluación. Los procesos de “retroalimentación” y de “dar cuenta de” son dos formas de esta función.

3.10 FUNCIÓN DE MEJORAMIENTO

En forma complementaria con la función de conocimiento y la identificada como función política, esta función destaca el aspecto instrumental de la evaluación en tanto permite orientar la toma de decisiones hacia la mejora de los procesos o fenómenos objeto de la evaluación. En la medida que se posibilita una mayor comprensión de los componentes presentes es factible dirigir las acciones hacia el mejoramiento en términos de efectividad, eficiencia, eficacia, pertinencia y/o viabilidad de las acciones propuestas.

3.11 FUNCIÓN DE DESARROLLO DE CAPACIDADES

Con carácter secundario, ya que no forma parte de los objetivos centrales de cualquier acción evaluativa, los procesos de evaluación a través de sus exigencias técnicas y metodológicas desempeñan una importante función en términos de promover el desarrollo de competencias muy valiosas. Si se aprovechan adecuadamente las instancias de evaluación, éstas contribuyen a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos institucionales valiosos y pocos estimulados habitualmente. Estas competencias se refieren por ejemplo a la práctica sistemática de observaciones y mediciones, de registro de información, de desarrollo de marcos analíticos e interpretativos de la información, de inclusión de la información en los procesos de gestión, de desarrollo de instrumentos para la recolección de información, etc.

FUNCIÓN CONTRACTUAL: Dentro del aula y en la relación enseñar y aprender, la evaluación cumple una función que no conviene desconocer. Los procesos de evaluación explicitan y conforman el *contrato pedagógico* subyacente a la vida del aula. Qué se evalúa, cómo, y con qué criterios representan lo que el docente realmente espera que ocurra en esa relación y marca lo que cada uno de los alumnos está dispuesto a invertir en ella. Una *META-EVALUACIÓN* de los procesos evaluativos en las aulas pueden ayudar a develar algo de los mini currículos ocultos. Este análisis referido a la enseñanza puede ser extendido a todas las formas de evaluación instituida.

3.12 FINALIDADES

En términos generales y en función de las definiciones adoptadas, nos permitimos identificar algunas finalidades principales de todo proceso evaluativo: diagnóstica, pronóstico, selección y acreditación. Estas finalidades no necesariamente se plantean como excluyentes pero sí determinan opciones metodológicas diferenciales.

LA FINALIDAD DE *DIAGNÓSTICO*

Enfatiza los componentes vinculados con la producción sistemática de información calificada con el objeto de orientar la toma de decisiones, la gestión.

LA FINALIDAD DE PRONÓSTICO

Enfatiza el valor productivo que pueda tener la información que se produce, es decir, las acciones evaluativas persiguen como propósito la producción de información con alto potencial anticipatorio y explicativo sobre los fenómenos o procesos objetos de evaluación.

LA FINALIDAD DE LA SELECCIÓN

Pone el énfasis en la utilización que tiene la información producida por la evaluación con propósitos de selección, un ejemplo claro de esto son los exámenes de ingreso a diferentes instituciones educativas cuyos aspirantes superan el número de vacantes disponibles. En estas circunstancias se opta por alguna estrategia de evaluación que con frecuencia se justifica adjudicándole un valor pronóstico a estos resultados.

LA FINALIDAD DE ACREDITACIÓN

Es la que más se vincula con este valor social simbólico que tiene la evaluación. En estos casos, el énfasis está puesto en las consecuencias que los resultados de la evaluación tienen para el individuo o la institución objeto de evaluación ya que de su resultado depende la continuidad de los estudios para un sujeto o la interrupción parcial de su carrera escolar, etc....

3.13 TIPOS DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN

Existen diferentes clasificaciones de la evaluación según distintos criterios empleados (funciones, momentos de aplicación, quién evalúa...); una de las clasificaciones más empleadas en la literatura alude a la distinción entre evaluación formativa (o de proceso) y evaluación sumativa (o de producto), que desde mediados de la década de los sesenta del siglo pasado estableció Scriven (1967).⁵ Desde entonces, se han publicado varios buenos textos en los que se aborda esta temática; nosotros intentaremos, con el afán de contribuir a ampliar su comprensión, explorarla desde otros ángulos que han sido menos estudiados por los investigadores educativos.

Desde hace tiempo se ha aceptado que la evaluación tiene dos propósitos principales:

Certificar el rendimiento, lo que permite a los alumnos graduarse con un registro validado de su desempeño en el programa educativo que han cursado. La certificación comúnmente es usada por los empleadores para emitir juicios sobre la aceptación en un empleo, y por las

instituciones educativas para cursar estudios posteriores.

Facilitar el aprendizaje, mediante la información que se obtiene de las respuestas de varios tipos de pruebas y tareas; los alumnos están mejor capacitados para juzgar sus propios logros e identificar de forma más efectiva lo que necesitan aprender del programa. Estos dos propósitos han sido asociados con dos grupos de prácticas: evaluación sumativa y evaluación formativa, respectivamente (Boud y Falchikov 2006).

3.13.1 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Si bien la inmensa mayoría de reflexiones e investigaciones respecto a la evaluación en nuestra disciplina están dedicadas al error de traducción y a los baremos de corrección, las investigaciones pedagógicas llevadas a cabo (cf. Martínez-Melis, 2001) muestran claramente que en la formación de traductores es necesario considerar la evaluación en todas sus vertientes, no sólo pensando en la calificación final de una asignatura, tal como exigen las instituciones, sino teniendo en cuenta todo el proceso de aprendizaje que realiza el alumno. Es pues necesario considerar diversos elementos: en primer lugar, qué evaluar, es decir, definir las competencias que tiene el alumno a principio de curso y los objetivos que nos marcamos respecto a las competencias que debería haber adquirido a final de curso. En segundo lugar, cómo y cuándo evaluar; según los expertos (cf. Lafitte, 1993; Martínez-Melis, 2001), es conveniente utilizar más de un instrumento de evaluación para poder obtener una información contrastada de cada alumno, de manera que contemos con datos referentes a diversas situaciones, no centrándonos únicamente en pruebas (ya sean en forma de examen final o de ejercicios realizados durante el curso) sino también en la dinámica de las clases.

Para poder evaluar al alumno teniendo en cuenta todo el proceso de aprendizaje se deben considerar, pues, las tres variedades de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Sin embargo, existe

también una cuarta categoría, la evaluación 'formadora' (cf. Martínez-Melis, 2001) que es la que permite evaluar al docente y el tipo de docencia impartida, a la que nos referiremos más adelante.

Pero antes de pasar a describir nuestra propuesta para los cuatro tipos de evaluación, consideramos necesario exponer a grandes rasgos y de forma sucinta la metodología que propugnamos, dado que la evaluación se encuentra en relación directa con la metodología utilizada por el docente y es imposible hablar de la una sin referirse a la otra.

Metodología propuesta

Nuestra propuesta, que no es original sino adoptada de diversas fuentes, se centra en el alumno, que a través de los ejercicios que dispone el docente va adquiriendo los conocimientos declarativos y, sobre todo, operativos, que le ayudan a avanzar en el proceso de adquisición de la competencia traductora. Esta metodología se basa en la participación activa del estudiante en las clases y en las actividades propuestas por el docente, y esto solamente puede cumplirse si el alumno conoce de antemano esta situación y puede obrar en consecuencia, haciéndose corresponsable de su propia formación. Citando a Ramsden (1992):

"El aprendizaje no depende sólo del profesorado. Por una parte, existen alumnos que aprenden y salen adelante independientemente de los profesores, pero, por otro lado, es evidente que sin el esfuerzo de los alumnos no es posible el aprendizaje." En este sentido, consideramos fundamental que tanto en la presentación de la asignatura como al comenzar cada actividad que se desarrolle dentro o fuera del aula, el estudiante esté informado de lo que está haciendo y del fin que persigue esa actividad, es decir, cuál es el objetivo del trabajo concreto que está realizando en cada momento y, evidentemente, cuál será la evaluación realizada por el profesor en cada caso.

Por consiguiente, proponemos una metodología respetuosa con el estudiante que le permita sacar el máximo provecho de cada ejercicio realizado y en que el docente cumpla un papel de 'facilitador' del aprendizaje, es decir que, aparte de proponer los ejercicios, interviene únicamente

en los momentos oportunos para dar indicaciones, fomentar o dirigir un debate, señalar errores, plantear dudas, hacer puntualizaciones u ofrecer soluciones, según sea el caso.

De este modo el papel del alumno consiste en dar sentido a la entrada de información recibida relacionándola con su conocimiento previo y colaborar en el diálogo con los demás para construir conocimientos compartidos, es decir que los estudiantes actúan como una comunidad de aprendizaje (cf. Good y Brophy, 1996). Una consecuencia de la aplicación de esta metodología es que el alumno va descubriendo la manera de hacer las cosas que es mejor para él, teniendo en cuenta sus propias características. Este punto es especialmente importante porque permite articular una clase en que los niveles de conocimientos y las distintas competencias de los estudiantes son muy dispares (no sólo el nivel de competencia lingüística en las dos lenguas de trabajo, sino los conocimientos culturales ligados a ambas culturas y los conocimientos temáticos, en general). La idea que subyace en todo momento es que al permitir un margen de maniobra más amplio al estudiante, se puede conseguir una enseñanza más individualizada, ya que el docente puede centrarse en realizar correcciones individuales y hacer un seguimiento mucho más personalizado. Con este fin, adoptamos tres formas de organización de los contenidos de las asignaturas, siguiendo la nomenclatura de Hernández (1989):

1. Organización de desarrollo en espiral, que responde a los casos en que se relacionan aspectos ya vistos con anterioridad y se introducen otros nuevos que son complementarios y ofrecen matices distintos. De esta manera se ayuda a crear una visión "global" de los contenidos, que los estudiantes pueden ver como un todo. Un ejemplo de este sistema sería el que seguimos en la **asignatura**, que se imparte en el primer semestre del primer curso de la carrera, y donde se van presentando consecutivamente unidades didácticas que introducen los elementos que intervienen en una traducción (el cliente, el encargo de traducción, el autor de la traducción, el contexto sociocultural de partida, el texto original, el lector original, el traductor, el texto meta, el revisor, el lector final) y las etapas del proceso de traducción (análisis del **TO**, detección de problemas de traducción, solución de dichos problemas aplicando las estrategias adecuadas, elaboración de un primer borrador de la traducción, redacción del texto meta, revisión del texto meta).

Al finalizar cada unidad, se va integrando el nuevo contenido en un esquema que describe el proceso de traducción que los alumnos comienzan a elaborar al inicio del curso y no llegan a completar hasta el final del semestre. De este modo, al terminar esta asignatura, los estudiantes

perciben el proceso de traducción como un ciclo completo, un conjunto de elementos y procesos que van unidos y se complementan entre sí.

2. Organización adelante-atrás, cuyo objetivo es, al igual que la organización de desarrollo en espiral, lograr una mayor integración y globalización de los contenidos. La diferencia es que en la organización adelante-atrás el profesor presenta unos contenidos y, parte de ellos para relacionarlos con otros temas que se están tratando, se han tratado o se tratarán más adelante. De esta manera se consigue que no se produzca una desconexión de la información.

3. Organización expositiva-elaborativa, en que el profesor presenta un cuerpo teórico, ya sean varios principios o una simple máxima, a través del cual abre interrogantes o presenta soluciones problemáticas para que el estudiante busque soluciones propias.

Un ejemplo de este método serían los debates en clase, en que el profesor da a leer o plantea oralmente alguna afirmación polémica sobre la traducción (puede decir, por ejemplo, que la situación ideal sería que los ordenadores consiguieran, a través de la traducción automática, realizar todas las traducciones necesarias, o puede preguntar qué le dirían a un cliente que no está dispuesto a pagarles la cantidad que ellos estiman razonable por hacer una traducción).

Tras esta afirmación o duda polémica, el docente alienta el debate en clase para propiciar la integración de los contenidos vistos hasta ese momento en clase, el sentido crítico, el punto de vista personal y la creatividad aparte de implicar al estudiante en el proceso.

3. Evaluación formadora

Una vez expuestas las ideas generales en que basamos la metodología, nos gustaría comenzar la reflexión sobre evaluación con la modalidad de evaluación formadora, que enlaza directamente con el papel central del estudiante que mencionábamos, ya que se refiere a la evaluación del docente. Con este fin, hacemos referencia al resultado de una encuesta que se realizó en 1984 en la Universidad de Montreal entre los estudiantes para averiguar cuáles eran, según ellos, las cualidades de un buen profesor universitario (cf. Delisle, 1988:206). Si bien existen multitud de decálogos o listas que recogen las cualidades del buen profesor (cf. Ramsden, 1992; Chickering y Gamson, 1991, etc.), hemos preferido citar los resultados de la encuesta mencionada porque sus autores fueron los estudiantes universitarios, que tras recibir varios años de formación reflexionaron respecto al tipo de profesores que más “les habían ayudado a progresar en su proceso de

aprendizaje”, lo cual podría considerarse en sí una definición del buen profesor. Pues bien, en su opinión, éstos eran los que, por orden de importancia, reunían las siguientes características:

1. Conoce la materia que enseña (y renueva constantemente este conocimiento).
2. Es metódico y organizado (prepara, organiza y presenta la materia de su curso de forma metódica y estructurada; sintetiza los conceptos).
3. Enlaza la teoría con la práctica.
4. Expone con claridad.
5. Favorece el desarrollo intelectual del estudiante (incita a la investigación, desarrolla el espíritu crítico y la curiosidad intelectual).
6. Le gusta enseñar (le interesa aquello que enseña, es entusiasta).
7. Presenta la materia de forma interesante.
8. Respeta a los estudiantes (sabe establecer un diálogo con los estudiantes, está abierto a sus sugerencias, críticas y opiniones).
9. Evalúa de forma justa (evalúa de forma objetiva e imparcial; precisa el método de evaluación).
10. Tiene disponibilidad (es accesible fuera del horario de clases, se presta a ayudar a los estudiantes y a proporcionarles los recursos necesarios).

A efectos de este artículo, nos llama la atención el noveno punto, no porque los estudiantes señalen que desean una evaluación justa, cosa bastante obvia, sino porque especifican que debe precisarse el método de evaluación, algo que no siempre ocurre. En efecto, consideramos oportuno que en los programas de las asignaturas (o “guías del estudiante”, como las llamaremos dentro de poco, cuando se implante el sistema de créditos europeos siguiendo el decreto de Bolonia) se señale no solamente si los estudiantes van a poder consultar diccionarios durante un examen o el porcentaje de valor de un ejercicio en la calificación final, sino especialmente qué competencias se van a evaluar en cada ejercicio y mediante qué criterios se van a corregir los ejercicios. Dejando de lado el decálogo del ‘profesor perfecto’, saber si nuestra docencia está surtiendo el efecto deseado es algo útil tanto para las instituciones como para nosotros mismos. Si bien en algunas

universidades españolas los servicios de calidad de docencia universitaria realizan encuestas periódicamente, consideramos que existen muchos puntos de interés que no se recogen en ellas, empezando por el hecho de que se suelen realizar a mitad del curso académico, con lo cual el alumno no es capaz de evaluar la asignatura en su totalidad. Por esa razón, optamos por aplicar un ejercicio de evaluación formadora al terminar cada asignatura que consiste en distribuir una hoja en blanco a los estudiantes y pedirles que, de forma anónima, realicen una crítica sincera y razonada de las clases de traducción que han recibido, valorando tanto los contenidos como la metodología empleada, así como cualquier aspecto que deseen destacar. Estas críticas anónimas resultan sumamente útiles, ya que obtenemos una valoración sincera de los contenidos y la metodología que hemos empleado, lo cual nos permite modificar y mejorar los aspectos oportunos. Existen, por supuesto, diversas modalidades de encuestas de este tipo, desde las que piden al alumno que haga dos columnas en el folio en blanco y consigne en una lo positivo y en otra lo negativo, hasta quien reparte directamente un cuestionario preparado con preguntas específicas del tipo '¿Qué crees que has aprendido con el ejercicio X?' o '¿Con qué nota o calificación definirías el aprendizaje/nivel de competencia logrado en esta asignatura?' Cualquiera de estos (al igual que otros muchos) métodos resultan válidos para evaluar al docente, ya que lo principal es lograr la reflexión sobre la propia docencia y ser capaz de modificarla convenientemente.

La evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica se centra en el tipo y nivel de conocimientos que tienen los alumnos antes de iniciar ese curso o esa asignatura. Si, además, se realizan dos pruebas diagnósticas de seguimiento, una al inicio y otra al final del curso o asignatura, de este modo se pueden comparar los conocimientos de los estudiantes antes y después del aprendizaje y percibir su progreso. Este tipo de evaluación nos parece especialmente acertada en el inicio de la enseñanza de la traducción general, es decir, en el primer curso de traducción de la carrera (con lo cual se realizaría una evaluación diagnóstica al principio de curso y otra al final) o teniendo en cuenta todo el primer ciclo de la carrera (es decir, una medición al inicio del primer curso y otra al finalizar el segundo curso).

Para poder llevar a cabo una evaluación diagnóstica es esencial contar con los instrumentos adecuados, y en este sentido disponemos de tres instrumentos de medida creados específicamente con este objetivo: medir la adquisición de la competencia traductora en la etapa inicial de la formación en traducción. Estos tres instrumentos, que miden la concepción general de la

traducción, la actuación respecto a los errores de traducción y la actuación frente a los problemas de traducción, fueron validados mediante un diseño experimental que se llevó a cabo en tres centros universitarios con más de doscientos estudiantes y diez evaluadores (Orozco, 2000). Si bien mostrar los cuestionarios completos ocuparía demasiado espacio, sí nos gustaría describir las pruebas para que el lector se pueda hacer una idea de su contenido. Lo que los estudiantes debían hacer concretamente era lo siguiente:

1. Contestar a un primer cuestionario, con preguntas de varios tipos (elección múltiple, verdadera o falso y preguntas abiertas) que indagaban sobre su concepción de la traducción y de la competencia traductora.
2. Traducir un texto de la lengua extranjera al español (existen variantes de textos validados en inglés, francés y alemán, que se pueden consultar en Orozco, 2003), siguiendo un encargo de traducción que se les proporcionaba, utilizando todas las obras de consulta que tienen a su disposición (aportadas por el profesor en la primera prueba, al inicio del curso y por ellos mismos en la segunda prueba, al finalizar el curso o el ciclo).
3. Contestar a un cuestionario sobre la traducción que acababan de realizar con preguntas de varios tipos (elección múltiple, preguntas abiertas, etc.) que indagaban sobre el proceso de traducción.

Una vez los estudiantes habían entregado la prueba, que les solía llevar entre una hora y una hora y media, el profesor la corregía, otorgando tres puntuaciones o notas:

- (a) una para el primer cuestionario, que variaba entre -6 y $+14$ puntos y que correspondía al instrumento de medida de la concepción general de la traducción;
- (b) otra para la actuación frente a los problemas que planteaba el texto que habían traducido, que variaba entre 0 y 8 puntos, según no hubieran detectado, hubieran detectado pero no resuelto, o hubieran resuelto cuatro problemas de distinto tipo que albergaba el texto en cuestión;
- (c) otra para la actuación respecto a los errores de traducción, que no tenía mínimo ni máximo, ya que se restaba un punto por cada falso sentido o sinsentido cometido y se sumaba un punto por cada acierto realizado.

El hecho de conocer el progreso de los estudiantes en su primer curso de traducción o en el primer ciclo, es beneficioso tanto para los estudiantes, que reflexionan sobre su proceso de aprendizaje y se dan cuenta de aquello que han aprendido y de aquello que les queda por aprender, como para el docente, que valora en qué medida ha logrado los objetivos que se había propuesto al inicio del curso. La consecución o no de dichos objetivos puede llevarnos a modificar los contenidos o la metodología de modo que se adapte mejor al proceso de aprendizaje de los alumnos. . La evaluación formativa La evaluación formativa está basada en el alumno, es un seguimiento de carácter informativo y orientador que permite al profesor y al alumno conocer los progresos de estos últimos. Se centra en el progreso y en la superación de dificultades que tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el objetivo último es favorecer el aprendizaje haciendo al estudiante consciente de sus logros y de sus lagunas (cf. Martínez-Melis, 2001). Este tipo de evaluación se realiza constantemente a través de actividades que se desarrollan en el aula (debates, reflexiones, preguntas, conclusiones, etc.) que siguen a los ejercicios desarrollados en el aula de forma que los estudiantes, con el recuerdo 'fresco' de lo que acaban de hacer, deben relacionarlo con el marco más amplio de la asignatura o del conocimiento o competencia en cuestión. Es obvio que el tipo de ejercicios destinados a la evaluación formativa debe diferir según el objetivo de la asignatura; en este sentido, diferenciamos especialmente entre 6 las asignaturas de traducción general y especializada. Quizás quede más claro mediante algunos ejemplos.

3.13.2 LA EVALUACIÓN FORMATIVA

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN FORMATIVA?

La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos (Heritage 2007).

Aunque las referencias teóricas a la evaluación formativa y sus beneficios para el aprendizaje del alumno son relativamente recientes, desde hace más de una década ha quedado de manifiesto su valor. Un estudio fundamental que marcó un hito en este campo fue el realizado por Black y

William (1998a), al que hemos hecho referencia en distintos momentos de esta obra, el cual reveló que la evaluación formativa, eficazmente implementada, puede hacer tanto o más para mejorar la realización y el desempeño escolar que cualquiera de las intervenciones más poderosas de enseñanza, como la enseñanza de lectura intensiva, las clases particulares y otras parecidas (Shepard 2006).

De acuerdo con Heritage (2007), la evaluación formativa incluye una variedad de estrategias para obtener evidencia, la cual puede ser categorizada en tres grandes tipos: evaluación al vuelo, evaluación planeada para la interacción, y evaluación enclavada en el currículum.

Evaluación al vuelo. La evaluación al vuelo ocurre espontáneamente durante una clase. Por ejemplo, una profesora observa las discusiones de un grupo y escucha que los alumnos expresan ideas equivocadas acerca de un concepto científico que ha estado enseñando.

Entonces, ella decide cambiar la dirección de su clase para dar una explicación rápida e inesperada. La clase inesperada permite a la profesora aclarar las ideas equivocadas de los alumnos antes de continuar con su secuencia de clase prevista.

Evaluación planeada para la interacción. En este tipo de evaluación el profesor decide de antemano cómo aclarar las ideas de los alumnos durante la enseñanza. Por ejemplo, el profesor planea las preguntas que formulará durante la clase a fin de capacitar a los alumnos para explorar ideas, de modo que estas ideas puedan aportar información valiosa para la evaluación.

Evaluación situada en el currículum. Hay dos tipos de evaluaciones, aquéllas que los profesores y los desarrolladores del currículum incorporaron en él de forma continua para solicitar retroalimentación en puntos clave de una secuencia de aprendizaje, y aquéllas que son parte de las actividades continuas del aula. Por ejemplo, las representaciones acerca de las matemáticas creadas por un alumno durante las clases pueden funcionar como evaluaciones formativas, como pueden serlo también los cuadernos de ciencias del alumno que son parte de las actividades regulares de aula.

Elementos de la evaluación formativa

Según Heritage (2007) existen cuatro elementos centrales de la evaluación formativa:

- 1) Identificación del “vacío”,
- 2) Retroalimentación,
- 3) Participación del alumno, y
- 4) Progresiones del aprendizaje.

Los profesores necesitan tener una clara comprensión de cada uno de ellos. A continuación veremos en qué consiste cada uno de estos elementos:

- 1) Identificación del “vacío”. En un artículo seminal, Sadler (1989) estableció que el propósito esencial de la evaluación formativa consiste en identificar el vacío existente entre el estado actual del aprendizaje del alumno y alguna meta educativa deseada. El autor referido destacó que este vacío varía de un individuo a otro y explicó la consecuencia que este hecho tiene para la pedagogía: “si el vacío es percibido por el alumno como demasiado grande, la meta puede ser inalcanzable, lo que resultará en un sentido de fracaso y desmotivación. Similarmente, si el vacío es percibido como demasiado ‘pequeño’, alcanzarlo puede no merecer la pena ningún esfuerzo individual”. Por tanto, la evaluación formativa es un proceso que necesita identificar justo el vacío correcto. Este justo el vacío correcto es lo que el psicólogo ruso Vygotsky (1978) denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZPD).
- 2) Retroalimentación. La evaluación formativa es diseñada para proveer retroalimentación (feedback) en múltiples niveles. Primero, brinda retroalimentación al profesor acerca de los niveles actuales de comprensión del alumno, y segundo, informa cuáles son los pasos siguientes que deben darse en el aprendizaje.

La retroalimentación también es crucial para guiar al alumno en sus próximos pasos; el modelo de Sadler (1989) la enfatiza fuertemente para los alumnos mediante el uso de la retroalimentación enlazada. Este lazo incluye a los profesores y sus alumnos en un proceso continuo. Una retroalimentación efectiva, por parte de los profesores, brinda información clara, descriptiva, y basada en criterios. Con ello, se indica a los alumnos: dónde están ubicados en una progresión de aprendizaje, cómo difiere su comprensión de la meta de aprendizaje deseada, y cómo pueden avanzar hacia esa meta. El profesor ejecuta los pasos para cerrar el vacío entre el aprendizaje actual del alumno y la

meta esperada, modifica la enseñanza, evalúa nuevamente para dar información adicional acerca del aprendizaje, modifica nuevamente la enseñanza, etcétera.

En la evaluación formativa, los alumnos deben ser capaces de usar la retroalimentación para mejorar su aprendizaje. Otro aspecto importante de la relación entre la retroalimentación y el aprendizaje es que la retroalimentación tiene un fuerte efecto en la motivación de los alumnos y su sentido de autoeficacia, es decir, cómo se sienten acerca de sus variadas capacidades, las cuales tienen una influencia fundamental en el aprendizaje.

- 3) Participación del alumno. La mejora del aprendizaje mediante la evaluación formativa también depende de la participación activa de los alumnos en su propia evaluación. En la evaluación formativa, los alumnos desarrollan habilidades de autoevaluación y evaluación de pares, de modo que, como Sadler (1989) sugiere, ellos colaboran con sus profesores en desarrollar una comprensión compartida del estado actual de su aprendizaje, y lo que necesitan hacer para avanzar en él. Algunos de los beneficios para los alumnos que conlleva esta práctica son: a) reflexionan sobre su aprendizaje, monitorean lo que saben y comprenden y determinan cuando necesitan más información; b) desarrollan estrategias de autorregulación, y son capaces de adaptar sus estrategias para satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje; c) colaboran con sus profesores para determinar los criterios de éxito para cada etapa a lo largo de la progresión del aprendizaje.
- 4) Progresiones del aprendizaje. Si se espera que la evaluación formativa tenga alguna utilidad para proveer orientación a profesores y alumnos, ésta debe estar unida a una progresión del aprendizaje. Tal progresión debe articular claramente las submetas que constituyen el progreso hacia la meta última. La mayoría de los estándares estatales, por sí mismos, no proveen una progresión clara para entender dónde están ubicados los alumnos respecto a las metas deseadas.

De hecho, muchos estándares estatales aún no ofrecen una imagen clara de lo que se espera del aprendizaje. Desarrollar progresiones del aprendizaje hacia los estándares es un elemento crítico de la evaluación formativa. Las progresiones del aprendizaje proporcionan la gran foto de lo que debe ser aprendido, y ayudan a los profesores a ubicar el estado actual del aprendizaje del alumno en el continuum a lo largo del cual los alumnos esperan progresar.

Los alumnos también necesitan tener metas a corto plazo que se derivan de la progresión del aprendizaje y son descritas en términos de criterios de éxito. Estos últimos sirven de guía para el aprendizaje mientras que los alumnos están ocupados con las tareas de aprendizaje; proveen el marco en que la evaluación formativa tiene lugar y hacen posible la interpretación de la evidencia.

ENFOQUE METODOLÓGICO EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Como ya se ha mencionado anteriormente la evaluación tiene dos propósitos principales: la certificación (evaluación sumativa) y la ayuda al aprendizaje (evaluación formativa). Estos propósitos están inextricablemente entrelazados y, dadas las limitaciones de recursos de la mayoría de las instituciones educativas, es probable que sea imposible separarlos en la práctica.

Ambos propósitos de la evaluación deben ser juzgados en términos de sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos ya que no hay forma de tener una confiable evaluación sumativa del sistema si se inhibe el aprendizaje que se busca certificar. La evaluación debe juzgarse en términos de sus consecuencias (Messick 1989).

Hay quien plantea que las actuales prácticas de evaluación tal vez representan el principal impedimento para moverse hacia la llamada sociedad del conocimiento. Esta afirmación se basa en la evidencia de que la evaluación sumativa, tal como opera actualmente, en ocasiones termina convirtiéndose en un dispositivo que inhibe muchas características de la sociedad del conocimiento. La evaluación se transmuta en un mecanismo de control, el cual es ejercido por quienes se erigen como los guardianes de determinados tipos de conocimiento (maestros, instituciones educativas, organismos profesionales y organizaciones ocupacionales) sobre aquellos a quienes controlan mediante una evaluación (alumnos, novicios y empleados más jóvenes). La responsabilidad de formular juicios de valor acerca de su actuación o desempeño se deposita fácilmente en manos de otros, socavando de este modo la capacidad de los alumnos para ser eficaces, a través de disfrazar los criterios y las normas de desempeño que se consideran válidos, mientras se les convence que sus intereses están siendo atendidos mediante el incremento de sofisticados mecanismos de evaluación.

La discusión acerca de la evaluación formativa ciertamente no es nueva, es un debate que tiene ya varias décadas de existencia. Sin embargo, pese a ser un tema de vieja data se admite que ha

habido una escasa contribución al pensamiento actual de la evaluación. Proporcionar retroalimentación que ayude a los alumnos en su aprendizaje es indispensable para la enseñanza y el aprendizaje, pero se corre el riesgo de que termine siendo un lugar común, a tal punto que sea ignorada y se convierta en algo irrelevante.

A medida que las sociedades actuales se han obsesionado por la certificación, la clasificación, las mediciones públicas del rendimiento y la rendición de cuentas, la evaluación formativa se ha visto eclipsada por la evaluación sumativa. Ya sea que opere con referencia a la norma o en un marco basado en nuevos estándares, la preocupación por el etiquetado ha sido fundamental (Moreno 2010; Perrenoud 1996).

La rendición de cuentas y la representación del logro sin duda son importantes, pero el hecho de centrarse en la certificación de la evaluación ha conducido, casi inevitablemente, a un desplazamiento de la preocupación por el aprendizaje y los procesos de evaluación necesarios que deben acompañarlo. Irónicamente, se han descuidado los aspectos de la evaluación que más contribuyen a desarrollar la capacidad de los alumnos para aprender por sí mismos y así poder contribuir a la sociedad del conocimiento. Tenemos que poner atención sobre cómo aprenden los alumnos y el papel que la evaluación puede desempeñar al respecto. Si bien la evaluación puede impulsar el aprendizaje, lo hace de formas tan complejas que éstas deben ser desentrañadas.

Tanto la evaluación formativa como la sumativa, qué duda cabe, influyen en el aprendizaje. La evaluación sumativa lo hace aportando de facto la agenda para el aprendizaje. Proporciona una declaración de autoridad de lo que cuenta y dirige la atención del alumno a esas cuestiones. Nos dice qué aprender. Desafortunadamente, no se comunica de forma directa o inequívoca: utiliza una forma de código que sólo los alumnos más eficaces pueden decodificar.

En cambio, la influencia de la evaluación formativa en el aprendizaje es más sutil, aunque no menos profunda. Ésta provee la puesta a punto de un mecanismo de qué y cómo aprendemos. La evaluación formativa nos guía en la forma de aprender lo que queremos aprender, y nos dice lo bien que estamos haciéndolo en el camino para llegar ahí.

Paradójicamente, la evaluación sumativa conduce el aprendizaje al mismo tiempo que busca medirlo. Para ello, asume la responsabilidad de los juicios sobre el aprendizaje lejos de la única persona que puede aprender (el alumno) y la coloca, de forma unilateral, en manos de otros. Se envía el mensaje

de que la evaluación no es un acto del que aprende, sino un acto realizado sobre el que aprende. ¿Cómo sustituir esta imagen engañosa por otra que coloque a la evaluación en manos de los alumnos, al tiempo que se reconoce la función legítima de la certificación de los demás? Si bien no es posible ni deseable eliminar los juicios sumativos de los demás, es necesario un cambio significativo de equilibrio, a fin de capacitar a los alumnos para que se mantengan a sí mismos como evaluadores a lo largo de la vida. Antes de identificar lo que sería posible para la evaluación sostenible, primero se tiene que ver cuidadosamente lo que la evaluación formativa requiere.

La evaluación formativa, si se emplea efectivamente, puede proveer a los profesores y a sus alumnos de la información que necesitan para avanzar en su aprendizaje. Pero después de más de cien años de exhortaciones y un cuerpo significativo de investigación sobre este tópico, la idea de que la evaluación y la enseñanza son actividades recíprocas aún no está firmemente asentada en la práctica de los educadores. En realidad, la evaluación aún es vista como algo en competencia con la enseñanza, antes que como una parte integral de la enseñanza y el aprendizaje (Gimeno 1995; Moreno 2010a).

En el ambiente actual de rendición de cuentas, la evaluación no es considerada como una fuente de información que puede usarse durante la enseñanza. En realidad, ésta ha llegado a ser concebida sólo como una herramienta para resumir lo que los alumnos han aprendido y para clasificarlos a ellos y a las escuelas. En el proceso, la relación recíproca entre la enseñanza y la evaluación se ha perdido de vista. En un contexto en el cual la evaluación se identifica con la competencia entre escuelas, profesores, y alumnos, no debería sorprendernos que los profesores perciban a la evaluación como algo externo a su práctica diaria.

En los Estados Unidos los educadores reconocen que las pruebas estandarizadas estatales aplicadas anualmente brindan muy poca información y que llega demasiado tarde para planificar la enseñanza, lo que ha incitado a los distritos y a las escuelas a complementar las evaluaciones estatales con evaluaciones provisionales o periódicas. Éstas por lo común constan de bancos de ítems, herramientas de administración, e informes solicitados por encargo, y usualmente se aplican de modo uniforme a todos los alumnos tres o cuatro veces al año. No obstante su frecuencia, estas evaluaciones aún no proveen a los profesores información que puedan emplear para la enseñanza. A pesar del entusiasmo de las autoridades por estas evaluaciones, y de los considerables recursos que están siendo gastados en ellas, el hecho es que ocupan demasiado tiempo de la enseñanza y proveen información poco detallada para usarse efectivamente en la

planeación continua de la enseñanza. En el mejor de los casos, las pruebas estatales estandarizadas funcionan como una foto instantánea del progreso del alumno y como predictores de su actuación al final del año escolar. Además, los profesores no controlan cómo cuándo estas pruebas se aplican, cuál es el propósito de la evaluación, o quién es evaluado.

Aunque éstas son las evaluaciones que cuentan, todavía se cree que ofrecen poca ayuda a los profesores en su práctica diaria.

Estas dificultades se atribuyen al hecho de que la evaluación tradicionalmente no ha sido el foco de los cursos de formación inicial y continua del profesorado. Como Richard Stiggins lamenta, los educadores estadounidenses son “un personal docente nacional no educado en los principios de la buena evaluación” (Heritage 2007, 141), lo mismo ocurre en México y en muchos otros países de nuestro entorno regional. Los profesores aprenden a enseñar sin aprender mucho acerca de cómo evaluar. Además, los administradores escolares también carecen de formación en evaluación y, por tanto, no tienen las habilidades para apoyar al profesorado en el desarrollo de competencias en evaluación.

Lo que se olvida en la práctica de evaluación es el reconocimiento de que, para ser valiosa para planificar la enseñanza, la evaluación necesita ser una imagen en movimiento, un video que fluye antes que una foto instantánea periódica. Si la evaluación es empleada para informar la enseñanza efectiva, entonces esa evaluación debe ser rápida y no dada fuera de tiempo. El aprendizaje del alumno progresa y necesita ser evaluado nuevamente de modo que la enseñanza pueda ser planeada para alcanzar el nuevo progreso del alumno.

Las prácticas de evaluación formativa, si se implementan efectivamente, pueden proveer a los profesores y a sus alumnos de los datos que ellos necesitan. Además, hay evidencias empíricas de que la evaluación formativa, y posiblemente las evaluaciones periódicas, son efectivas en la mejora del logro del alumno. Sin embargo, en una profesión que ya siente desgaste por la cantidad de evaluación, existe el peligro de que los profesores perciban a la evaluación formativa como otra demanda externa que consume tiempo de la enseñanza (Moreno 2010c).

Lo que se olvida en la práctica de evaluación es el reconocimiento de que, para ser valiosa para planificar la enseñanza, la evaluación necesita ser una imagen en movimiento, un video que fluye antes que una foto instantánea periódica. Si la evaluación es empleada para informar la enseñanza efectiva,

entonces esa evaluación debe ser rápida y no dada fuera de tiempo. El aprendizaje del alumno progresa y necesita ser evaluado nuevamente de modo que la enseñanza pueda ser planeada para alcanzar el nuevo progreso del alumno.

Las prácticas de evaluación formativa, si se implementan efectivamente, pueden proveer a los profesores y a sus alumnos de los datos que ellos necesitan. Además, hay evidencias empíricas de que la evaluación formativa, y posiblemente las evaluaciones periódicas, son efectivas en la mejora del logro del alumno. Sin embargo, en una profesión que ya siente desgaste por la cantidad de evaluación, existe el peligro de que los profesores perciban a la evaluación formativa como otra demanda externa que consume tiempo de la enseñanza (Moreno 2010c).

EL CONOCIMIENTO Y LAS HABILIDADES QUE LOS PROFESORES NECESITAN

Siguiendo los planteamientos de Heritage (2007), para emplear la evaluación formativa con éxito en el aula, los profesores requieren contar con una serie de conocimientos específicos y habilidades. Cuatro elementos básicos del conocimiento del profesor son críticos:

- 1) conocimiento del campo disciplinar,
 - 2) conocimiento del contenido pedagógico,
 - 3) conocimiento del aprendizaje previo de los alumnos,
 - 4) conocimiento de la evaluación.
- ✓ Conocimiento del campo disciplinar. Los profesores deben conocer los conceptos, conocimientos y habilidades que serán enseñados dentro de un dominio, los precursores necesarios para que los alumnos los adquieran y qué se considera una actuación exitosa en cada uno. Con este conocimiento, ellos son capaces de definir una progresión de aprendizaje de submetas hacia el aprendizaje deseado que actuará como el marco para guiar la evaluación y la enseñanza. Una progresión suficientemente detallada también puede suplir los criterios de éxito para reconocer cuando los alumnos han demostrado una actuación exitosa, y cuando no la tienen y requieren ser provistos con retroalimentación sustantiva.
 - ✓ Conocimiento de contenido pedagógico. Para adaptar efectivamente la enseñanza al

aprendizaje del alumno, el conocimiento de contenido pedagógico de los profesores debe incluir familiaridad con múltiples modelos de enseñanza que permitan el logro en un dominio específico, y debe también tener conocimiento acerca de qué modelo de enseñanza es apropiado y para qué propósito. Como se señaló, el vacío entre el estado actual y las metas del aprendizaje difieren de un alumno a otro, así que los profesores necesitan estrategias de enseñanza diferenciadas y un conocimiento de cómo usarlas en el aula. Para apoyar la autoevaluación del alumno, los profesores también requieren estar familiarizados con distintos modelos de enseñanza, de procesos metacognitivos y habilidades de autoevaluación.

- ✓ Conocimiento del aprendizaje previo de los alumnos. Si los profesores están construyendo sobre el aprendizaje previo del alumno, necesitan saber cuál es ese aprendizaje previo. El aprendizaje anterior del alumno incluye:

- 1) su nivel de conocimiento en un área de contenido específico, su comprensión de conceptos en el área de contenido específico (por ejemplo, el grado con el que ellos pueden hacer generalizaciones mediante un proceso de abstracción de un número de ejemplos discretos),
- 2) el nivel de sus habilidades específicas para el área de contenido (por ejemplo, la capacidad o competencia para ejecutar una tarea),
- 3) las actitudes de los alumnos que se están desarrollando (por ejemplo, el interés que muestran, y sus niveles de iniciativa y autoconfianza), y su nivel de competencia de lenguaje.
- 4) Conocimiento de la evaluación. Los profesores necesitan conocer un conjunto de estrategias de evaluación formativa para que puedan ampliar las oportunidades de obtener evidencia del desempeño de los alumnos. Además, aunque las estrategias de evaluación formativa no siempre satisfacen aceptables estándares de validez y confiabilidad, los profesores necesitan entender que la calidad de la evaluación es un asunto importante. El punto primordial por consecuencia es la validez. Considerando que el propósito de la evaluación formativa es promover un nuevo aprendizaje, su validez depende de que éste se produzca en la enseñanza futura. Los profesores también necesitan saber cómo alinear las evaluaciones formativas con las metas de enseñanza, y asegurar que la evidencia de la evaluación formativa y las inferencias que hacen de ella tienen la calidad suficiente como para permitirles entender dónde está el alumno a lo largo de su progreso de aprendizaje. Finalmente, los profesores necesitan saber que sus propias evaluaciones del aprendizaje no son las únicas fuentes de

evidencia disponibles; la autoevaluación del alumno y las evaluaciones de pares, ofrecen oportunidades importantes para conocer el actual estado del aprendizaje. Además de un conocimiento de base apropiado, la implementación exitosa de la evaluación formativa requiere del docente habilidades específicas. Los profesores necesitan ser capaces de:

- I) crear en el aula condiciones que permitan una evaluación exitosa,
- II) enseñar a los alumnos a evaluar su propio aprendizaje y el aprendizaje de otros,
- III) interpretar la evidencia, y
- IV) ajustar su enseñanza al vacío de aprendizaje del educando (Heritage 2007).

A continuación se especifica en qué consisten cada una de estas habilidades:

I) Crear las condiciones. Si los alumnos se van a implicar en la evaluación, dos cosas necesitan ocurrir:

1) Los profesores deben crear una cultura de aula que apoye la autoevaluación y la evaluación de pares. Esto significa que el aula es vista como un lugar donde todos los alumnos sienten que son respetados y valorados y que ellos tienen una contribución importante que hacer y;

2) Los alumnos deben tener las habilidades para construir una comunidad de aprendices, caracterizada por un reconocimiento y apreciación de las diferencias individuales. Las normas sociales del aula como escuchar respetuosamente al otro, responder positiva y constructivamente, y apreciar los niveles de habilidad diferentes entre pares, capacitará a todos los alumnos para sentirse seguros en el ambiente de aprendizaje y aprender con y desde el otro. Pero sobre todo, los profesores necesitan adquirir las habilidades para modelar las normas de seguridad del aula mediante su propia actuación.

II) Autoevaluación del alumno. Los profesores deben enseñar a los alumnos a evaluar su propio aprendizaje y el aprendizaje de otros. Esta participación ayuda a los alumnos a establecer metas y criterios para el éxito, a reflexionar sobre su propia comprensión y la de otros, y evaluar el aprendizaje de acuerdo a los criterios establecidos. Las estrategias para implicar a los alumnos en la autoevaluación pueden ser tan simples como pedirles que reflexionen sobre su actuación mediante preguntas tales como: ¿Piensas que tu respuesta demostró comprensión? Si es así, ¿por qué piensas esto?; si no es así, ¿por qué piensas que no demostraste comprensión? Desde estabase, los alumnos pueden aprender a ser más independientes y reconocer cuándo no entienden, cuándo

necesitan hacer algo más, y qué pueden hacer para mejorar.

Las habilidades del profesor también incluyen ayudar a los alumnos a aprender a dar retroalimentación constructiva a sus compañeros, lo que puede facilitar un crecimiento futuro. Desde el principio se pueden emplear frases como: “no fue claro para mí cuando...” o “yo no entendí su punto acerca de...”, lo que permitirá a los alumnos progresar hacia un detallado análisis de la actuación de sus compañeros en contra de criterios específicos. Una vez más, los profesores deben modelar todo esto en el aula de modo que los alumnos vean que colaboran con su profesor y sus pares, en desarrollar una comprensión compartida de su aprendizaje actual y lo que necesita hacer para avanzar.

III) Interpretar la evidencia. Las habilidades de los profesores en hacer inferencias de las respuestas de los alumnos son cruciales para la efectividad de la evaluación formativa. Antes que la estrategia de evaluación —observación, diálogo, pedir una demostración o una respuesta escrita— los profesores deben examinar las respuestas de los alumnos desde la perspectiva de lo que ellas revelan acerca de sus concepciones, ideas erróneas, habilidades y conocimientos. Esto implica un cuidadoso análisis de las respuestas en relación con los criterios para el éxito que han sido establecidos. En esencia, los profesores necesitan inferir cual es “justo el vacío correcto” que está entre el aprendizaje actual y las metas deseadas, identificando la comprensión emergente de los alumnos o las habilidades, de suerte que ellos puedan construir sobre éstas, modificando la enseñanza para facilitar el progreso.

El análisis de las respuestas de los alumnos tiene lugar en diferentes espacios de tiempo, dependiendo del método de evaluación. En las evaluaciones al vuelo, los profesores tienen que hacer inferencias de un momento a otro. En una evaluación situada en el currículum, el análisis del trabajo del alumno sucederá después de la clase y se requiere de más tiempo para realizar el examen o reconocimiento. En ambos ejemplos, la importancia del conocimiento del tema para el análisis es perentorio, pues el éxito del análisis depende totalmente de esto. Si se carece de un sólido conocimiento del tema, existe el riesgo de que el análisis del profesor se centre en aspectos superficiales del aprendizaje a expensas de niveles más profundos de comprensión. Un análisis poco preciso del estado de aprendizaje del alumno conducirá a errores en las próximas etapas de la enseñanza.

El análisis de las respuestas también proporciona el contenido o la sustancia para la retroalimentación de los alumnos. Los profesores necesitan habilidades para traducir sus análisis en retroalimentación clara y descriptiva, ajustada con los criterios de éxito, que pueda ser usada por los alumnos para fomentar su aprendizaje.

IV) Ajustar la enseñanza al vacío. Ya hemos dicho que el vacío es la brecha que existe entre el estado actual de aprendizaje del alumno y la meta de aprendizaje deseada. Si los pasos sucesivos de la enseñanza para llenar el vacío son demasiado difíciles para el alumno, es previsible que surja la frustración y si son demasiado fáciles, el aburrimiento y el descontento parecen inevitables. Por lo tanto, los profesores necesitan habilidades para traducir sus interpretaciones de los resultados de evaluación en acciones de enseñanza que se correspondan con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Esto implica seleccionar experiencias de aprendizaje que contengan demandas apropiadas para el alumno y ordenarlas de modo que cada elemento sucesivo encamine al educando hacia la realización del resultado deseado. Para poder cubrir el vacío en las próximas etapas de aprendizaje, son importantes las habilidades de andamiaje del profesor, entre las cuales se encuentra decidir sobre las estrategias apropiadas, que deben ser complementadas con sus habilidades para ejecutarlas. Su labor es garantizar que el alumno reciba el apoyo apropiado, de suerte que el nuevo aprendizaje se internalice progresivamente, y al final se convierta en parte del logro independiente del alumno.

El ajuste de la enseñanza con el vacío de aprendizaje identificado, no se podrá lograr de forma efectiva sin una enseñanza diferenciada en el aula. En un aula justo el vacío correcto de un alumno no siempre será el mismo de otro, desde luego esto no es práctico, pues difícilmente en las condiciones actuales los profesores podrían comprometerse con una enseñanza individualizada. Sin embargo, una buena estrategia puede consistir en que el profesor ofrezca una lección para toda la clase que provea andamiaje para un rango de niveles de aprendizaje, mientras forma subgrupos para la enseñanza, asigna actividades individuales, y emplea una combinación de enfoques didáctico y exploratorio que ayuden a acomodar las diferencias que existen en el grupo-clase.

En la enseñanza de la traducción general En primer lugar, presentamos una tarea que realizamos habitualmente en la primera o la segunda semana de clase del primer curso de traducción general (en este caso, del inglés al español) y que lleva por título “el carácter textual de la equivalencia traductora”.

El objetivo de la misma es que los alumnos comprendan que no se puede establecer una equivalencia sin tener en cuenta el conjunto del texto en que se encuentra. El material que se utiliza para esta tarea es un texto corto en inglés, que tenga bastantes conectores y elementos de cohesión, cortado en sintagmas y palabras. Las frases deben estar escritas en fichas separadas, de manera que se puedan repartir entre los alumnos, y deben llevar un número cada una, que indique el orden en que aparecen en el texto. El desarrollo de la tarea consta de seis pasos:

1. Se distribuyen las "unidades inconexas" entre la clase, y se pide a cada estudiante que traduzca la unidad que tiene y anote el número de su unidad junto a su propuesta de traducción (evidentemente, los alumnos aún no han visto el texto completo, es decir que no tienen contexto).
2. El profesor indica que irá nombrando los números de cada unidad y que, cuando llegue a la que tienen ellos, deben leer su traducción en voz alta tal como la habían escrito, sin modificarla para intentar que el texto resultante tenga sentido. De este modo, se nombran los números de las unidades, por orden, y se va anotando, en la pizarra, la traducción propuesta por cada estudiante. Se deben anotar las traducciones seguidas tal como los estudiantes las proponen, sin añadir signos de puntuación o hacer concordancias.
3. Una vez se ha llegado a la última unidad, el profesor pide a los estudiantes que lean lo que hay escrito en la pizarra, y les pregunta si creen que eso es un texto.
4. Se reflexiona sobre por qué no es un texto, qué cualidades le faltan para poder serlo, y a raíz de las sugerencias el profesor expone los conceptos de coherencia y cohesión.
5. Se distribuye a toda la clase el 'texto corto' completo y se pide a los estudiantes que 'arreglen' el texto que hay en la pizarra. El profesor va realizando todas las modificaciones que proponen los estudiantes con otro color, de manera que los cambios queden marcados. Cuando han terminado las sugerencias, el profesor les pide que se fijen en el tipo de elementos que han modificado, y se elabora una lista (conectores, concordancias, cambios de vocabulario necesarios a causa del campo semántico, eliminación de repeticiones, etc.).
6. El profesor les pide que se fijen en cuántos elementos han conservado finalmente el sentido otorgado en un principio y se reflexiona sobre la conveniencia de establecer la equivalencia teniendo en cuenta todo el conjunto del texto. En esta tarea, la evaluación formativa consiste en la reflexión final sobre el carácter textual de la equivalencia traductora, que hace al estudiante tomar conciencia de un principio teórico básico del acto traductor y de su aplicación práctica. Después

de esta clase, es muy sencillo que el alumno rectifique cuando, al traducir, omite elementos de coherencia o cohesión necesarios o se deja arrastrar por los mecanismos de coherencia de la otra lengua, ya que basta con recordarle el ejercicio del texto de las frases inconexas y esto le hace consciente de inmediato. Siguiendo con los ejemplos de actividades de evaluación formativa en traducción general, mencionamos de forma más breve otras cuatro:

1. Cada vez que se corrige la traducción de un texto en clase, se sigue un procedimiento similar, que consiste en realizar una ficha de análisis textual del original (autor, ideas principales, género textual, función principal, estructura interna del texto, rasgos lingüísticos dignos de destacar, etc.), detectar los problemas de traducción que presenta, proponer vías de solución (dónde se han documentado para hallar las soluciones) y leer en voz alta varias propuestas de traducción realizando los comentarios o correcciones pertinentes; de este modo se consigue que los estudiantes reflexionen sobre el proceso de traducción y adquieran un método de trabajo sistemático.
2. Muchas de las tareas cuyo objetivo es de tipo contrastivo (por ejemplo, en el caso del inglés-castellano, traducción en clase de textos cortos o de frases extraídas de la realidad como carteles o anuncios donde proliferen las pasivas, para observar las diferencias con el castellano) hacen que el estudiante reflexione sobre características de las lenguas de trabajo que probablemente ya conocía, convirtiendo así sus conocimientos pasivos en activos. Asimismo, el estudiante advierte la necesidad de observar los rasgos característicos de las lenguas de trabajo y eso le permite detectar problemas de traducción que antes hubieran podido pasar desapercibidos.
3. Algunas tareas tienen por objeto dar a conocer las herramientas de documentación con que cuenta el traductor, y mediante actividades prácticas, se logra que los estudiantes conozcan las obras que tienen a su alcance en una biblioteca y aprendan a utilizarlas, adquiriendo unos conocimientos operativos básicos para la traducción.
4. Cuando entregan las traducciones que se realizan durante el curso, los estudiantes tienen la posibilidad de realizar un "diario de traducción" y entregarlo junto con el texto, para que el profesor pueda conocer el proceso de traducción que han seguido y, si es necesario, realizar puntualizaciones al respecto. Si bien creemos que este tipo de diarios son muy útiles, no obligamos a los estudiantes a entregarlos, porque consideramos que la información que contienen solamente es útil si el estudiante lleva a cabo el ejercicio de forma voluntaria y reflexiona sobre su

proceso de traducción y su método de trabajo.

La evaluación formativa En la enseñanza de la traducción especializada

Nuestra propuesta respecto a la evaluación formativa en la traducción especializada, que se da en el segundo ciclo de la carrera y por tanto va dirigida a estudiantes más avanzados tanto en las labores de traducción como en la reflexión sobre el acto traductor, consiste en invitar a los estudiantes a extraer conclusiones y a sistematizar en el transcurso de las actividades que se realizan durante el curso

1.- Cuando se realizan traducciones en grupo de textos especializados, el docente desempeña el papel del "cliente", es decir que es quien establece el encargo de traducción y puede por tanto resolver las dudas que le planteen los estudiantes en este sentido. Una vez realizada la traducción, el grupo expone oralmente el trabajo realizado ante el resto de la clase, explicando todo el proceso que ha seguido (análisis del TO, plan de documentación, resolución de problemas, redacción del TM, revisión del mismo, etc.). Durante la exposición en clase, el profesor va señalando todos los puntos que no han sido bien resueltos o que deberían mejorarse (por ejemplo, si el especialista consultado no es el adecuado o si la solución propuesta para una equivalencia no es óptima, el profesor puede preguntar cuál ha sido el proceso para llegar a esa solución y después indicar en qué punto deberían haber actuado de forma diferente). De esta forma, los estudiantes adquieren un hábito de trabajo (dado que el método seguido es siempre el mismo), desarrollan el espíritu crítico ante las intervenciones de sus compañeros o del profesor que les hacen justificar sus decisiones, y, por otro lado, aprenden a realizar una traducción acercándose a una situación real en que existe un cliente, un plazo de entrega, y a colaborar con otros traductores (desarrollo de las subcompetencias instrumental y profesional). Este punto se acerca mucho a la práctica real, que cada vez exige traducciones de mayor volumen en menos tiempo, lo cual obliga a realizar traducciones en equipo. En estos casos reales, el traductor debe ser capaz de trabajar con un criterio diferente al suyo y asumir el liderazgo del grupo o someterse al liderazgo de otro traductor, es decir que el trabajo de clase prepara claramente al alumno para enfrentarse a encargos reales de traducción.

2.- Algunas tareas tienen por objeto dar a conocer las herramientas de documentación con que cuenta el traductor especializado, y mediante actividades prácticas, se logra que los estudiantes conozcan las obras que tienen a su alcance y aprendan a utilizarlas, adquiriendo unos

conocimientos operativos básicos para la traducción especializada. Al igual que ocurría en la traducción general, consideramos que este tipo de evaluación, que informa y orienta al estudiante sobre los conocimientos que está adquiriendo, le permiten extraer conclusiones de las actividades que va realizando y sistematizar el método de trabajo, con lo cual cada vez se va responsabilizando más de su propio proceso de aprendizaje.

3.13.3 LA EVALUACIÓN SUMATIVA

Este tipo de evaluación, sin duda la más conocida y la única utilizada en muchos casos, es un balance que se realiza al final del periodo que dura una asignatura y que tiene por objeto conocer el grado de aprendizaje de los alumnos en ese espacio de tiempo concreto. La evaluación sumativa conlleva otorgar una calificación final que es la que consta en el expediente académico. En este sentido, consideramos que realizar un solo examen final para calificar a un alumno no ofrece información suficiente sobre el nivel de conocimientos adquiridos por el estudiante, al menos si el examen consiste en realizar una traducción, ya que existen muchos factores que pueden causar que esa traducción concreta no refleje el nivel de competencia del alumno:

1. El rendimiento del trabajo bajo presión es siempre diferente al rendimiento en circunstancias 'normales', y si bien puede argumentarse en este sentido que los traductores profesionales trabajan habitualmente bajo presión, no es menos cierto que estamos evaluando los conocimientos y habilidades adquiridos en una asignatura, y no el rendimiento profesional del estudiante (que no podemos pretender que tenga antes del último curso de la carrera).
2. Cualquier texto elegido para un examen trata un tema concreto que, debido a las circunstancias personales de cada alumno (aficiones, personas del entorno, bagaje cultural, etc.), es más familiar para algunos que para otros; este es un hecho inevitable que hace que cualquiera que sea el texto elegido, éste resulte más sencillo para unos estudiantes que para otros, lo cual deshace el principio de equidad que se supone deben reunir los exámenes que se utilizan para calificar a un mismo grupo de alumnos. Por consiguiente, consideramos más adecuado realizar una serie de ejercicios a lo largo del curso cuya calificación se tenga en cuenta para la nota final junto con el examen que se realiza al finalizar

el semestre. Por otra parte, cuando los alumnos entregan estos ejercicios, el profesor los corrige y se los devuelve durante el curso, de manera que los estudiantes van obteniendo indicaciones respecto a su progresión en el proceso de aprendizaje, lo cual les orienta respecto a su nivel antes de llegar al examen final. De hecho, toda la concepción de la evaluación en la enseñanza del nuevo sistema de créditos europeos (ECTS) -que ya se está aplicando en planes piloto, por ejemplo en la Facultad de Traducción de la Universidad Autónoma de Barcelona desde el curso 2004-05- gira en torno a la evaluación continua, y censura abiertamente la existencia de un examen final como única referencia para la calificación global del alumno. Por último, nos gustaría añadir que consideramos que para que la evaluación sea eficaz y sirva a su propósito, es necesario establecer unos criterios de evaluación claros y que los alumnos los conozcan desde el principio del curso, de manera que sepan qué se espera de ellos, comprendan los comentarios y la información que van recibiendo del profesor y puedan autoevaluarse, haciéndose responsables de su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación sumativa en la enseñanza de la traducción general

En cuanto al tipo de ejercicios que se pueden proponer para decidir la calificación final de los estudiantes, existen multitud, y sugerimos algunos ejemplos que a buen seguro conocerán el resto de docentes:

1. Prueba de traducción (lo más parecido al 'examen final' ya mencionado). Consiste en la traducción individual de un texto general (aproximadamente 250 palabras) del inglés al español. La traducción se realiza en dos horas en un aula multimedia dotada de ordenadores y los estudiantes pueden llevar consigo toda aquella documentación que consideren necesaria (diccionarios en cualquier soporte, apuntes, etc.). Los estudiantes reciben tanto el texto que deben traducir como el encargo de traducción, y pueden escribir, si así lo desean, cualquier nota aclaratoria destinada al cliente de la traducción. El valor de esta prueba de traducción (puede haber una o dos a lo largo de cada asignatura) oscila entre el 40 % y el 20 %, respectivamente, de la nota final. El resto de la nota procede de diversos tipos de ejercicios (como los que se citan a continuación), que son diferentes en cada asignatura y cuyo valor oscila entre el 10 % y el 20 % de la calificación global de la asignatura.

2. Trabajo en grupo consistente en buscar, analizar y definir la clase de información que ofrece al traductor un tipo de documento concreto (diccionarios monolingües y bilingües de todo tipo,

gramáticas, manuales de estilo, portales de internet, etc.). El trabajo se expone en clase y, a continuación, debe ser redactado para entregarlo al profesor. La razón por la que se realiza en grupo es que de este modo los estudiantes colaboran con otros compañeros, conocen otros puntos de vista y deben argumentar sus opiniones para convencer a los demás miembros del grupo, promoviendo de este modo el espíritu crítico.

3. Traducción individual de un texto a elegir entre los que se trabajan en diversas unidades. Este tipo de traducción se realiza de modo individual con el fin de que los estudiantes asuman la responsabilidad de la toma de decisiones en el proceso de traducción y se entrega antes de trabajar el texto en clase, de manera que sus decisiones no se vean influenciadas por la opinión o los comentarios de otros compañeros o del profesor. No se le concede tanto valor como a la “prueba de traducción” porque se realiza en casa, sin una limitación temporal estricta y con posibilidad de consultar cualquier fuente (incluso especialistas, nativos, etc.).

4. Traducción sintética de un texto, consistente en traducir y resumir el texto original, es decir que la traducción debe resumir los puntos esenciales del texto original y ocupar más o menos la mitad que el texto original. Mediante este ejercicio se persigue que los estudiantes se vean forzados a separarse de las palabras del TO y que desarrollen la capacidad de síntesis, tan necesaria para la traducción.

Para valorar los ejercicios descritos, utilizamos diferentes sistemas según el tipo de actividad. Por ejemplo, al corregir los trabajos de recopilación de información, tenemos en cuenta tanto el trabajo escrito (contenido y redacción) como la presentación oral (contenido y expresión oral).

Por otra parte, para corregir las traducciones entregadas por los estudiantes (tanto las que realizan durante el curso como las pruebas de traducción), utilizamos un baremo que presentamos a los estudiantes a principio de curso (incluido en el programa de la asignatura que se les entrega al comienzo del curso) y que pasamos a describir. El baremo se basa en el que propone Hurtado (1995 y 1999), que se divide en cuatro apartados:

1. Inadecuaciones que afectan la comprensión del texto original; este apartado incluye las siguientes categorías de error: contrasentido, falso sentido, sinsentido, adición innecesaria de información, supresión innecesaria de información, alusiones extralingüísticas no

- solucionadas, nomismo sentido y, por último, inadecuación de variación lingüística;
2. Inadecuaciones que afectan la expresión en la lengua de llegada: ortografía y puntuación, gramática, léxico, inadecuación textual e inadecuación estilística;
 3. Inadecuaciones funcionales: inadecuación a la función textual prioritaria del original e inadecuación a la función de la traducción;
 4. Aciertos, que incluye las categorías de buena equivalencia y muy buena equivalencia.

La evaluación sumativa en la enseñanza de la traducción especializada.

En estas asignaturas, al igual que en las de traducción general, la calificación final tiene en cuenta la nota obtenida en la 'prueba de traducción', consistente en una traducción individual de un texto especializado (aproximadamente 200 palabras) del inglés al español, que se realiza en dos horas en un aula multimedia dotada de ordenadores conectados a la Red y se permite a los estudiantes llevar toda aquella documentación que consideren necesaria (diccionarios en cualquier soporte, apuntes, etc.). Los estudiantes reciben tanto el texto que deben traducir como el encargo de traducción, y pueden escribir, si así lo desean, cualquier nota aclaratoria destinada al cliente de la traducción. El valor de esta prueba en la calificación global de la asignatura oscila entre el 40 % y el 50 % (no solemos realizar dos pruebas dada la complejidad de los temas tratados y la extensión de los trabajos en grupo que se describen más adelante). El resto de la nota procede de diversos tipos de ejercicios, que son diferentes en cada asignatura y cuyo valor oscila entre el 10 % y el 20

% de la calificación global de la asignatura. A continuación ofrecemos algunos ejemplos de los ejercicios a que nos referimos:

1. Trabajo en grupo consistente en buscar analizar y definir la clase de información que ofrece al traductor un tipo de documento concreto (manuales didácticos y monografías especializadas; revistas y periódicos especializados, suplementos de negocios para público iniciado; diccionarios y glosarios monolingües, bilingües y multilingües) o en analizar y valorar la información electrónica de interés, clasificando las direcciones de utilidad en tres apartados: interés para información temática, terminológica o para utilizar como textos paralelos (búsqueda de bases de datos; páginas web de organismos oficiales y entidades públicas y privadas; textos paralelos, etc.). El trabajo se expone en clase y, a continuación, debe ser redactado para entregarlo al profesor. La razón por la que

se realiza en grupo es que de este modo los estudiantes colaboran con otros compañeros, conocen otros puntos de vista y deben argumentar sus opiniones para convencer a los demás miembros del grupo, promoviendo de este modo el espíritu crítico.

2. Trabajo en grupo consistente en recopilar textos y analizar las diferencias entre las dos lenguas en un género especializado concreto (por ejemplo, 'el testamento' en inglés y en español). El trabajo debe constar de los siguientes apartados: (a) introducción, en que se centra el tema y se realizan todas las indicaciones necesarias respecto a la metodología empleada, la organización del trabajo en grupo y los problemas surgidos; (b) cuerpo del trabajo, en que se expone de forma ordenada y concisa la información encontrada (análisis de un género textual en las dos lenguas y comparación entre ellas); (c) conclusiones, que incluyen la valoración de los contenidos del trabajo y su metodología así como cualquier otra información considerada relevante por los autores; (d) referencias bibliográficas de las obras citadas y consultadas para elaborar el trabajo ensé. El trabajo se expone en clase y, a continuación, debe ser redactado para entregarlo al profesor.

3. Trabajo de traducción en grupo, consistente en la traducción de un texto especializado perteneciente a un género concreto y en la redacción de un trabajo sobre la traducción realizada. El trabajo debe constar de los siguientes apartados:

(a) introducción, en que se centra el tema y se realizan todas las indicaciones necesarias respecto a la metodología empleada, la organización del trabajo en grupo y los problemas surgidos;

(b) análisis del **TO**, en que se expone de forma ordenada y concisa los datos relevantes (situación de comunicación del **TO**, función textual, género, formato, registro y tono empleados, estructura del **TO** percibida a través de los elementos de coherencia y cohesión, idea principal e ideas secundarias expresadas, elementos intertextuales si los hay, referencias culturales explícitas o implícitas);

(c) enumeración y clasificación de problemas que plantea la traducción del **TO**, teniendo en cuenta el encargo de traducción y la situación de comunicación del **TM**, así como las vías de solución de cada tipo de problema (consultas de obras lexicográficas y terminológicas, textos paralelos, especialistas, etc.);

- (d) glosario o fichas terminológicas elaboradas para realizar la traducción (incluyendo término original, definición, referencia bibliográfica o fuente de dicha definición, equivalencia, referencia bibliográfica o fuente, contexto del término original si es pertinente y campo temático);
- (e) traducción propuesta;
- (f) conclusiones, que incluyen la valoración de la traducción y de la metodología de trabajo en sí y cualquier otra información considerada relevante por los autores;
- (g) referencias bibliográficas de las obras citadas y consultadas para elaborar la traducción y el trabajo en sí;
- (h) anexo con los textos paralelos utilizados. El trabajo se expone en clase y, a continuación, debe ser redactado para entregarlo al profesor.

Por consiguiente, los trabajos que les exigimos a los estudiantes de traducción especializada, aparte de las traducciones en grupo, son de dos tipos: trabajos de documentación y trabajos de recopilación y análisis de textos, ya sea sólo en una lengua o en las dos lenguas de trabajo, en cuyo caso se les pide también un análisis contrastivo de ciertos géneros textuales. Ambos tipos de trabajo exigen, por un lado, un esfuerzo de análisis y síntesis y, por otro, un esfuerzo de organización y puesta en común, ya que todos los trabajos se realizan en grupo.

Otro objetivo de este tipo de trabajos es desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes, que deben valorar tanto la información encontrada como el trabajo realizado (por ellos y por sus compañeros). De este modo, para calificar estos trabajos tenemos en cuenta por igual tres factores: (a) la cantidad y la calidad de la información encontrada, (b) la capacidad de organización del trabajo y su plasmación por escrito (corrección en la redacción, estilo fluido, etc.) y (c) el espíritu crítico evidenciado en la valoración de la información por parte de los estudiantes.

Respecto a las traducciones, tanto las que se corrigen durante el curso como la que constituye la prueba de traducción, exigimos un nivel de calidad, es decir que establecemos ciertos factores que nos permiten distinguir entre una traducción aceptable o no aceptable. Los criterios en que nos basamos son los siguientes:

1. Comprensión profunda del texto original (incluyendo tanto los conceptos que baraja el texto como los aspectos formales del mismo) y su clasificación según diversos elementos (situación de comunicación original, función del texto original en esa situación, expectativas del

lector original, intención del autor, tipología textual, estructura interna, etc.).

2. Manejo de la lengua de especialidad concreta en español (redacción natural que permita una lectura fluida por parte del lector final).
3. Aplicación de las técnicas de documentación adecuadas.
4. Aplicación de las estrategias adecuadas para suplir las carencias que se presente a lo largo del proceso de traducción.
5. Redacción de un texto final que respete la situación de comunicación establecida por el encargo de traducción (expectativas del lector final, función del texto final, respeto de los rasgos del género textual, estructura interna del texto, etc.).

Estos criterios incluyen, a nuestro entender, tanto la fidelidad al TO en lo que concierne a la información que presenta dicho texto, como la corrección gramatical, la ortográfica y estilística en español, ya que de otra forma no se cumplirían el encargo de traducción y las expectativas del lector respectivamente. Si bien en la prueba de traducción podremos observar sólo el producto final (es decir, la traducción) llevado a cabo en unas condiciones concretas (acceso sólo a cierta documentación, límite de tiempo relativamente corto, ambiente artificial), en los trabajos de clase podemos advertir y valorar otros elementos, como la capacidad de argumentación y reflexión, la rigurosidad en los pasos seguidos para realizar la traducción y el proceso en sí.

Conclusiones Consideramos que el proceso de aprendizaje del estudiante debe ser una responsabilidad compartida por profesor y alumno. En este sentido, estimamos necesario que el docente sea flexible y se mantenga abierto a posibles cambios o modificaciones en su docencia que puedan beneficiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mediante la observación de los efectos de su docencia sobre el aprendizaje de los estudiantes, tal como hemos señalado en el apartado dedicado a la evaluación formadora. Por otra parte, la evaluación diagnóstica permite al docente conocer el punto de partida de los estudiantes y las particularidades o diferencias de nivel de ese grupo en concreto, lo cual puede ayudar a adecuar el grado de dificultad de los ejercicios o a realizar las aclaraciones pertinentes según se trate de un nivel más bajo de lo habitual, de un grupo poco homogéneo, etc. Para que el estudiante pueda asumir su parte de responsabilidad y tomar conciencia de su proceso de aprendizaje contamos con una inestimable herramienta de trabajo: la evaluación

formativa, que logra que el estudiante que así lo desea pueda conducir su propio aprendizaje en la dirección deseada. Por consiguiente, propugnamos el uso de las evaluaciones diagnóstica y formativa, de las que se podría obtener grandes beneficios en el ámbito universitario de la traducción.

Por último, la evaluación sumativa, que es conveniente y necesaria, debe clarificarse especificando el tipo de competencias que el docente va a juzgar para que el estudiante esté bien informado y, al mismo tiempo., diversificarse para que no se limite al consabido examen de traducción de final de curso consistente en traducir un texto. En este sentido, consideramos muy conveniente que se nos facilite a los docentes la formación necesaria para poder estar a la altura del reto que supone crear ejercicios e instrumentos de evaluación (que podrían ir desde nociones básicas de psicometría hasta cursos de técnicas de evaluación procedentes de las ciencias de la educación). En otras palabras: es necesario que las instituciones y los docentes prestemos a la evaluación la atención que se merece y seamos más creativos para ofrecer soluciones imaginativas a la situación educativa que se nos presenta que, a todas luces, va a sufrir grandes transformaciones en los próximos años.

Propósito de la Evaluación sumativa

La evaluación sumativa tiene el firme propósito de certificar el nivel de rendimiento de un alumno al final de un curso o programa. Como la certificación responde a una amplia expectativa pública asignada a la evaluación, parece difícil eliminar las percepciones bien establecidas de este propósito. La idea está demasiado arraigada en la conciencia pública como para ofrecer un punto de apoyo para el cambio.

Existen muchos asuntos importantes que ya han sido identificados como necesarios de ser atendidos por la evaluación sumativa. Por su parte, Knight (2002) ofrece una conceptualización de la evaluación sumativa en educación superior y advierte del riesgo de considerarla como segura. El citado autor argumenta que los problemas de la evaluación sumativa están tan profundamente establecidos, que cambiar la evaluación en sí misma es insuficiente y es necesaria una revaloración de la naturaleza del currículum de educación superior.

La evaluación formativa también ha sido objeto de debate en años recientes. El consistente estudio de Black y Wiliam (1998a) identificó un conjunto de asuntos que no han sido plenamente tomados en cuenta por la práctica de evaluación, tales como: centrar la evaluación en el aprendizaje, separar la clasificación y la retroalimentación, y usar la autoevaluación y la coevaluación. Más recientemente, Yorke argumentó que: Existe la necesidad de un desarrollo teórico posterior respecto a la evaluación formativa, que requiere tomar en cuenta la epistemología disciplinar, las teorías del desarrollo intelectual y moral, las etapas del desarrollo intelectual del alumno, y la psicología de dar y recibir retroalimentación (Yorke 2003, 477).

Movido por una inquietud similar en cuanto a la retroalimentación del trabajo del alumno, Hounsell identifica “una creciente preocupación de que la provisión de retroalimentación en las tareas puede estar en declive” (2003, 68). Para superar este descenso el citado autor propone dos vías a seguir: involucrar al alumno en la generación de retroalimentación, y un enfoque de tareas más abierto y colaborativo.

Bibliografía

- Hernán Torres Maldonado Delia Argentina Girón Padilla. (2009). Didáctica General. Centroamerica: CEEC-SICA.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial.
- Feldman Daniel (2010). Didáctica General: Aportes para el desarrollo curricular. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Cano De la Cruz Yullio (2008) Didáctica General: Una aproximación al estudio. Centro de publicaciones de la Ponticia Universidad Católica de Ecuador.
- Medina Rivilla Antonio, Salvador Mata Francisco (2009) Didáctica General. Prentice Hall Pearson Editores.

Vídeos de apoyo

¿QUÉ ES LA DIDÁCTICA?

<https://youtu.be/3Nt8xc31ymU>

DIDÁCTICA Y ENSEÑANZAS DE APRENDIZAJE

<https://youtu.be/jcMPYTo-BHc>

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: CONCEPTOS, FUNCIONES Y TIPOS

<https://youtu.be/iNugEiOVBvM>