

Módulo de Desarrollo pedagógico e institucional

Capítulo: “Enseñanza”

*Versión Preliminar*

Autora: **Graciela Cappelletti**

Magíster en Didáctica (UBA)

Adjunta a cargo de la Cátedra de Didáctica

(Profesorado en Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho. UBA)

Profesora de las asignaturas Didáctica, Currículum y

Estrategias de Enseñanza de la UNQ.

**Introducción:**

El propósito de este documento es presentar los aspectos y conceptualizaciones más relevantes acerca de la enseñanza, la programación, las estrategias de enseñanza y la evaluación. Este trabajo cobra sentido en el marco de una propuesta inaugural de proyectos pedagógicos, de diseño de planes de estudio y de programas de asignaturas, así como del trabajo sobre campos del saber que, en muchos casos, tienen una fuerte impronta interdisciplinaria que se está llevando a cabo en los institutos de formación técnica de la Argentina. Consideramos oportuno incluir una sistematización sobre ciertos conceptos que pueden contribuir a “iluminar” las decisiones pedagógicas que tomamos los docentes en nuestra tarea de enseñar. La intención del texto es presentar, abrir la discusión, acompañar y contribuir a crear y recrear el espacio central de la reflexión sobre la enseñanza.

**I. La conceptualización de la enseñanza**

*Acerca de la enseñanza como actividad: Enseñar y aprender. La enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los profesores: enfoques de enseñanza. Dimensiones profesional, social y ética de la tarea docente. Los docentes y el conocimiento: conocimiento disciplinar y pedagógico.*

**¿Qué es enseñar?**

Enseñar es una actividad compartida en la que el docente transmite al alumno un cierto contenido con el fin de alcanzar un propósito determinado. Esta definición hace referencia al compromiso de dos personas: una de ellas poseedora de un saber que la otra no posee, lo que refiere a una relación asimétrica en cuanto al conocimiento. Desde esta perspectiva, el docente acompaña al alumno a que conozca y comprenda mejor el mundo que lo rodea. Este proceso se realiza en el marco de una institución –la escuela-, que posee una cultura propia, en un contexto político e ideológico particular. Es en el espacio del aula y en sus clases donde el docente toma decisiones sobre cómo enseñar.

Gary Fenstermacher (1989) desarrolla la *definición genérica de enseñanza*, con la intención de caracterizar cualquier actividad que pueda considerarse enseñanza. La considera como aquella en la que debe haber por lo menos dos personas, una de las cuales posee un cierto conocimiento o habilidad que la otra no posee e intenta

trasmitírselo, estableciéndose una cierta relación entre ambas a fin de que la segunda lo adquiriera. No obstante, al tratarse de una relación entre personas es imposible asegurar que aquello que se quiere transmitir o comunicar sea efectivamente adquirido. En otras palabras, el hecho de que un docente enseñe no significa o da como resultado necesario que el alumno aprenda.

Pero entonces, si la enseñanza no causa necesariamente aprendizaje, ¿qué relación existe entre ambos procesos? Fenstermacher, afirma que la relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje es de *dependencia ontológica*. Esto significa que la enseñanza no tendría razón de ser, no tendría entidad, si no se propusiese provocar algún aprendizaje. No obstante, entre ambos procesos no existe una relación lineal, causal. Para explicar dicha relación ontológica, el autor propone la analogía con los procesos de *buscar y encontrar*: cuando uno busca un objeto, no tiene la garantía de que lo encontrará, pero sin el deseo y la intención de encontrarlo, la búsqueda no tendría sentido.

La posición expresada en el párrafo anterior no pretende quitar responsabilidades al docente, como podría interpretarse desde una aproximación ligera, sino, por el contrario, ayudarlo a tomar conciencia de la complejidad del acto de enseñar y de la falsa identidad entre los procesos de enseñar y aprender. Fenstermacher incluye en su conceptualización, además de las tareas de enseñanza que debe realizar el docente para favorecer el aprendizaje de los alumnos, las tareas de "estudiantar" de los alumnos. La inclusión de este término pretende transmitir la importancia dada por que los alumnos pongan en juego mecanismos cognitivos y hábitos requeridos para estudiar - aprender en forma intencional y no sólo incidental - con una autonomía cada vez mayor.

Va recuadro

#### Subtítulo: **Acerca de la buena enseñanza**

Gary Fenstermacher se ha referido a la conceptualización de la "buena enseñanza" y analiza los sentidos que pueden atribuírseles a ella. ¿Qué es lo que se considera una enseñanza con éxito? No es solamente aquella en la que el alumno aprende. Hay otras muchas elaboraciones. Una, que es fundamental para el filósofo de la educación, se refiere al problema de lo que se considera buena enseñanza. Aquí, el uso del adjetivo "buena" no es simplemente un sinónimo de "con éxito", en el sentido de homologar la "buena enseñanza" con aquella que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, en este contexto, la palabra "buena" tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. Se puede destacar que:

- Sólo se puede considerar una justificación tanto moral como epistemológica de la acción docente si concebimos a la enseñanza como una práctica intencional.
- La consideración de la buena enseñanza en sentido moral y epistemológico, requiere una reflexión crítica acerca de los contenidos de la enseñanza que dará

como resultado una selección y organización particular de los saberes a transmitir.

### **Actividad:**

Para trabajar este concepto de buena enseñanza en sentido moral y epistemológico con docentes de la institución, y poder realizar una crítica activa, se propone una actividad a partir del uso de un recurso cinematográfico.

Se pueden analizar dos fragmentos de películas.

- a) “Nueve Reinas”, las escenas donde Ricardo Darín (uno de los protagonistas) le enseña a robar a Gastón Pauls (otro de los protagonistas).
- b) “La sociedad de los poetas muertos”, en el fragmento donde el profesor encarnado por Robin Williams les pide a los alumnos que muestren su tarea de escritura de poesía.

### **Bibliografía:**

Fenstermacher, G. (1989), Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *En La investigación en la enseñanza I*. Madrid Barcelona: Paidós, M.E.C.

Fin recuadro

### **Subtítulo: Los docentes como diseñadores de la enseñanza ¿Cuál es el rol del profesor?**

Consideramos que la manera en que enseñamos depende en gran medida de quiénes somos. Los docentes son uno de los factores más importantes alrededor de la cuestión de cómo enseñar. Los objetivos que se persiguen, el modo que se utiliza para alcanzarlos, la forma de vincularse con el contenido, la relación que se establece con los alumnos y con el contenido, todo eso está en línea directa con quiénes somos como seres humanos. No existe un prototipo de docente ideal: ya sean enérgicos o no, melancólicos o alegres, tradicionales o renovadores, todos pueden ser eficaces en diferentes situaciones. El punto parece estar en comprender las propias debilidades y fortalezas, preferencias y disgustos, de manera de adoptar estrategias compatibles con el estilo propios.

Pensemos concretamente en esta situación. Entramos a un aula, donde una docente da clases a alumnos de quinto grado de la escuela primaria. Todos en la escuela dicen que es una buena maestra. Sus alumnos la quieren y respetan. Decidimos averiguar qué es lo que ella hace, qué la hace “ser buena”. Para ello, distintos observadores dedican algún tiempo a participar de sus clases. Se hace difícil decir qué es lo que la hace “ser buena”. Pero sensaciones como *encantado de estar allí; placer; frescura y autenticidad; vitalidad y energía*; aparecen reiteradamente entre los observadores. Podemos preguntarnos por qué se generaron dichas sensaciones, qué las provocaron. También podemos pensar otro ejemplo, opuesto al anterior. En ambos casos, para explicar dichas situaciones resulta pertinente el concepto de *enseñanzas implícitas* de Philip Jackson (1999). En toda situación de enseñanza existen mensajes implícitos que se vinculan directamente con las características de los docentes, sus modos de enseñar, la

relación que establecen con sus alumnos. Reflexionar acerca de estos aspectos es parte importante del análisis pedagógico, análisis que contribuye en la tarea del docente al diseñar una situación de enseñanza.

Cabe preguntarse qué aspectos se ponen en juego cuando el docente realiza acciones de enseñanza. ¿Sólo basta con seleccionar un contenido y proponer un recorrido para enseñarlo? La tarea no es de ningún modo lineal y exclusivamente técnica. Para analizar este hecho con cierto detenimiento presentamos las contribuciones de Argyris y Schön (1974).

Estos autores proponen que las personas poseen mapas mentales con respecto a cómo actuar en distintas situaciones. Esto se refiere a la manera en que ellos planean, ponen en marcha y revisan sus acciones. Según los autores, estos mapas regulan las acciones de las personas más que las teorías de las que dicen disponer explícitamente. Es más, pocas personas conocen los mapas o las teorías que ellos mismos utilizan (Argyris, 1999).

Argyris y Schön sugieren que existen dos teorías diferentes vinculadas a la acción:

1. Aquellas que están implícitas en lo que hacemos se denominan *teorías en uso*. Estas teorías gobiernan nuestras conductas y tienden a funcionar como estructuras tácitas. Su relación con la acción es como:

*...la relación de la gramática en uso con el discurso; esas teorías contienen las suposiciones sobre sí mismas, sobre los otros y sobre el entorno, y estas suposiciones constituyen un microcosmos de la ciencia en la vida cotidiana.* (Argyris y Schön 1974: 30).

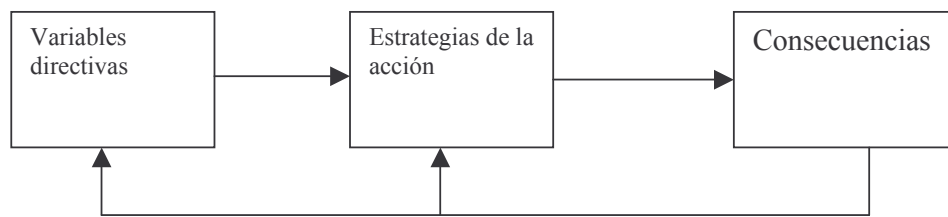
2. Aquellas que se ponen en juego al hablar de nuestras acciones a otros: pueden conceptualizarse, y verbalizarse. Nos estamos refiriendo a las llamadas *teorías adoptadas (espoused theory)*. Cuando se le pregunta a alguien por qué actuó de determinada manera en cierta situación, la respuesta que da generalmente es su *teoría adoptada de la acción* para esa situación. Esta es la teoría a la que él obedece y a la que, cuando se le requiere, comunica a otros. Sin embargo, la teoría que gobierna efectivamente sus acciones es la *teoría en uso*.

Para comprender cómo funcionan las teorías en uso, Argyris y Schön (1974) presentan un modelo de los procesos implicados.

1) Las variables directivas: son aquellas dimensiones que se tratan de mantener dentro de límites aceptables. Cualquier acción puede impactar sobre estas variables. Es decir, alguna situación particular puede cambiarlas (eliminándolas o modificándolas).

2) Las estrategias de la acción: son los planes utilizados por las personas para mantener sus valores de las variables directivas dentro de un rango aceptable.

3) Las consecuencias: qué sucede como resultado de una acción. Esas consecuencias pueden estar previstas por el “actor” o no. Se trata de consecuencias tanto para él como para otras personas comprometidas en la acción.



Cuando las consecuencias de la estrategia utilizada son las que la persona deseó, entonces la teoría en uso queda confirmada, ya que se produce una equivalencia entre la intención y el resultado. Pero puede suceder que las consecuencias no estén previstas, pueden no coincidir o ser contrarias a los valores que posee la persona.

Argyris y Schön proponen dos respuestas a esta incompatibilidad, que son el aprendizaje por *single loop* y por *double loop*. Consideramos que este punto es de mucha relevancia a la hora de pensar la posibilidad de formar a los docentes en una práctica reflexiva.

Cuando un docente se propone dar una clase, lo hace poniendo en juego determinadas teorías de la acción. **Sus** propias teorías de la acción. Y, tal como lo plantean Argyris y Schön, en sus prácticas docentes se ponen en juego teorías en uso y teorías adoptadas. Como ejemplo de esto pueden mencionarse aquellas oportunidades en las que, al analizar una clase dada, el docente a cargo – a veces sin registro objetivo de ello- toma decisiones contrarias a aquellas que defiende explícitamente (al sancionar a un alumno, al poner en evidencia una dificultad, o al destacar a un alumno por entre los demás, etc.).

En relación con esto, es preciso considerar que a lo largo de la vida, y a partir de la propia trayectoria como alumnos, se va construyendo una serie de ideas acerca de la tarea de enseñar. Estas representaciones a la hora de actuar como docentes se ponen en juego en las decisiones que toman en su quehacer cotidiano y atraviesan las distintas prácticas. En este saber pedagógico están comprometidas racionalidades y representaciones que guían y le dan sentido a la práctica.

Para continuar avanzando en esta línea de trabajo, comenzaremos por describir el aprendizaje por *single loop* y por *double loop*.

#### Aprendizaje por *single loop* y por *double loop*

Cuando los objetivos, planes de acción (o contenidos, o estrategias de enseñanza para nuestro caso) son operacionalizados sin antes haber sido cuestionados o repensados, se genera una situación de aprendizaje de *single loop*. No hay reflexión válida en la elección. Sólo se trata de encontrar los medios adecuados

para alcanzar los fines preestablecidos.<sup>1</sup> Las variables directivas descritas no han sido ni analizadas ni cuestionadas.

Ahora bien, cuando la alternativa es cuestionar las variables directivas, realizar un escrutinio crítico de ellas, se trata de un aprendizaje por *double loop*. Este aprendizaje conlleva una modificación en las variables directivas que tracciona un cambio en la estructura de las estrategias y en sus consecuencias.

Si se trata de favorecer una práctica reflexiva en los docentes, la propuesta sería trabajar en el sentido de aprendizajes de *double loop*. Para ello no sólo es necesario explicitar las variables directivas, sino cuestionarlas. Es probable, entonces, que se produzcan cambios en las prácticas docentes, que devengan en mejores oportunidades para hacer accesible el contenido para los alumnos.

La práctica reflexiva en el oficio de enseñar conlleva una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del profesional docente: crear los lugares para el análisis de la práctica. Si tal como refieren Argyris y Schön, en toda situación se ponen en juego *teorías en uso* y se explicitan las *teorías adoptadas*, que no siempre son coincidentes, queda abierto el espacio para la reflexión. Se trata de una reflexión que puede conducir al docente a aprendizajes de *double loop* en relación con su propia actividad.

#### **Actividad:**

- Para trabajar esta temática se propone una nueva actividad que también parte del uso de un recurso cinematográfico. Considerar este contenido acerca de *teorías en uso* y *teorías adoptadas* como parte del proceso de formación docente contribuye a cuestionar visiones exclusivamente técnicas acerca de la enseñanza.  
Se puede analizar algún fragmento de la película “Escuela de rock” o “Mentes que brillan”.
- Otra propuesta es la realización de un relato autobiográfico que considere las huellas que dejaron marca para la formación docente: escenas recordadas del propio aprendizaje en escuelas (en los distintos niveles), docentes recordados, valorados o temidos, situaciones o personas que hayan impactado por algo vinculado a la enseñanza o el aprendizaje. La intención de este trabajo es reflexionar sobre el propio proceso de formación, que no se limita al estudio formal realizado para obtener la acreditación habilitante. Para ello se puede considerar la siguiente categoría que complementa los aportes de Schön, y presenta distintas modalidades de reflexión, de menor a mayor profundidad:
  - 1) Descripciones no reflexivas: informan acerca de hechos o bibliografía.
  - 2) Reflexiones descriptivas: intentan proveer razones basadas con frecuencia sobre opiniones personales y experiencias previas más que sobre evidencias de la literatura o la investigación.
  - 3) Reflexión dialógica: es una forma de discurso deliberativo con uno mismo, que explora posibles razones, establece relaciones con conocimientos previos, conocimientos producidos en investigaciones, fuentes bibliográficas.

---

<sup>1</sup> Según Argyris y Schön, en muchos aspectos esta distinción refiere a la que Aristóteles realizó al diferenciar el razonamiento práctico del técnico.

4) Reflexión crítica: da cuenta de las razones en la toma de decisiones considerando el contexto histórico, social y político. Incluye decisiones acerca de acciones futuras basadas sobre argumentos y razonamientos.

### **Bibliografía:**

- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- Argyris, C. & Schon, D (1974). *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Jackson, P. (1999) Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Schon, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/ M.E.C.
- Smith, M. (2001). Chris Argyris: theories of action, double loop learning, and organizational learning. Extraído el 15 octubre de 2004 de [www.infed.org/thinkers/argyris.htm](http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm).

Va recuadro ¿Qué es esto?

### **Subtítulo 1: Características esenciales del docente para propiciar un clima que favorezca el aprendizaje**

A esta altura de la problematización acerca de la enseñanza cabe preguntarse si existe **un único** modo de caracterizar al docente como favorecedor de aprendizajes de los estudiantes. Rogers (1991) desde un enfoque humanista, menciona algunos aspectos de la función docente, entendido desde esta perspectiva como un facilitador del aprendizaje

Un ambiente destinado a la facilitación del aprendizaje está basado en cierto tipo de interacción personal que se basa en varios rasgos: autenticidad, aceptación, aprecio, confianza y empatía. Estos rasgos caracterizan el tipo de relación interpersonal que define la facilitación del aprendizaje.

- La *autenticidad* es una cualidad esencial del facilitador porque no es posible ayudar a que los demás sean auténticos sin serlo uno mismo. La importancia de la autenticidad se relaciona con la búsqueda del propio yo. Según Rogers, el facilitador se considera a sí mismo una persona real. No acepta el lema de la pedagogía de la calle que dice: “los problemas quedan afuera del salón de clases”. El facilitador rogeriano descarta ese tipo de apreciación de manera taxativa y afirmaría: “yo no soy la persona que soy afuera y juego el rol del profesor adentro. Yo soy, con los estudiantes, la persona que soy”. Se procura, dice Rogers, que el facilitador sea una verdadera persona para sus estudiantes, no la encarnación del sistema educativo. La suposición de base es que aquel que elige la autenticidad es una persona que posee, también, otro tipo de valores: tolerancia, respeto, empatía.
- Otro rasgo importante a considerar es *el aprecio, la aceptación y la confianza*. El ambiente que favorezca el desarrollo personal debe caracterizarse por el aprecio hacia las personas que conviven en él y por la posibilidad de mutua aceptación. Incluso se vuelve necesario aceptar sentimientos perturbadores como la desconfianza o la agresión, expresándolos para actuar en consecuencia.

- Un facilitador también debe confiar en que, en un marco libre y abierto, sucederán procesos constructivos para todos. El último rasgo de un facilitador del aprendizaje es la empatía, la cual implica tratar de ver el mundo con los ojos del otro.

### **Bibliografía:**

Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós. Yo pondría alguna de las dos ciudades.

Fin recuadro

### **Subtítulo: ¿Cuál es la relación entre las características del docente y las estrategias de enseñanza? Una aproximación a los enfoques de la enseñanza.**

Gary Fenstermacher y Jonas Soltis (1999) presentan y analizan distintas formas de concebir la enseñanza y ciertas concepciones básicas acerca de la labor docente. Desde la perspectiva de los autores, un *enfoque de enseñanza* consiste en una manera de definir el rol y la tarea del docente. Cada profesor construye una manera de ser docente, un modo de construir la identidad profesional, que requiere del conocimiento de las opciones de enseñanza que tome y de las posibilidades que ofrecen esas opciones de enseñanza elegidas. Para reflexionar acerca de esto, los autores sugieren realizar y realizarse algunas preguntas orientadoras que ayudarán al lector-docente a comprender los distintos métodos o estilos de enseñanza.

Las preguntas propuestas son las siguientes:

- *¿Cuál es para cada uno de los profesores el objetivo principal de la docencia ¿enseñanza? y el propósito más importante de la educación?*
- *¿Considera que alguno de los estilos de docente que conoce es más atrayente y se ajusta mejor a su propia intuición sobre lo que es una buena enseñanza?*

Los autores mencionan tres enfoques: ***el enfoque del ejecutivo, el enfoque del terapeuta y el enfoque del liberador***, destacando que cada uno de ellos son concepciones de la enseñanza, de lo que es y debería ser enseñar.

***El enfoque del ejecutivo.*** A través de este enfoque se ve al docente como un ejecutor, como una persona encargada de producir ciertos aprendizajes y que utiliza para ellos las mejores habilidades y técnicas que dispone. Los materiales curriculares adquieren aquí gran importancia y son cuidadosamente elaborados. La investigación sobre los efectos de la enseñanza también tiene un papel importante porque le brindan al docente las técnicas y conocimientos necesarios para manejar la clase y facilitar el aprendizaje

***El enfoque del terapeuta.*** A través de este enfoque se ve al docente como una persona que se preocupa por ayudar a cada uno de sus alumnos en su crecimiento personal de manera que puedan alcanzar un elevado nivel de autoestima, comprensión y aceptación de sí. Los docentes que se identifican con este enfoque esperan que los estudiantes desarrollen su propio ser como personas auténticas, mediante experiencias educativas que tengan una importante significación personal.

***El enfoque del liberador.*** A través de este enfoque se ve al docente como un liberador de la mente del individuo quien pretende ayudar a promover seres humanos morales, racionales e íntegros.

Cada uno de los enfoques tiene valores y propósitos que son apropiados en ciertas situaciones de enseñanza, y por este motivo, cada docente puede descubrir razones que lo



llevarán a adoptar una postura en detrimento de otras. Lo que es imprescindible es la reflexión que fundamente cada una de estas decisiones. El propósito principal de conocer sobre los diferentes enfoques docentes es permitir al profesor elegir maneras de enseñar con las que podrá identificarse.

Si bien no es propósito de esta presentación profundizar en esta categorización, presentamos un cuadro que condensa los aspectos centrales de cada enfoque. Nuevamente, la intención de incluir esta categorización no es tender a clasificar los docentes “reales”, sino poder poner a discutir cuestiones como:

- ¿Se es docente exclusivamente desde un enfoque?
- ¿Son incompatibles los tres enfoques en el nivel de la práctica?
- ¿Cuál es la relación de cada enfoque con el currículo?
- ¿Alguno de los enfoques es más funcional al sistema educativo?

	<b>EL ENFOQUE DEL EJECUTIVO</b>	<b>EL ENFOQUE DEL TERAPEUTA (o del cultivador/ jardinero)</b>	<b>EL ENFOQUE DEL LIBERADOR</b>
El docente	<b>El docente experto, conductor del proceso de aprendizaje.</b>	El docente acompañante, persona honesta, empática que facilita el aprendizaje del estudiante.	El docente es un modelo de acción en relación con la disciplina que enseña.
La actividad	Planificación rigurosa, progresión de dificultad gradual de los materiales, aplicación de técnicas eficientes de enseñanza.	Guía y asistencia al alumno en su proceso de aprendizaje. Trabajo a “demanda” del estudiante.	A través del ejemplo, de constituirse en <i>modelo</i> , se focaliza en los procedimientos propios de la disciplina.
El estudiante	El estudiante es “activo” permanentemente, en tanto produce respuestas constantemente. El aprovechamiento del tiempo y el esfuerzo son importantes.	El estudiante puede elegir, elaborar y evaluar lo que aprende.	El estudiante elabora lo planteado por el docente.
Los contenidos	Son datos, ideas, hechos, procedimientos.	Son elegidos por los estudiantes.	<b>Son los saberes esenciales; estructuras lógicas, métodos de indagación, etc.</b>
Los propósitos (hacia la persona educada)	Posibilitar que los estudiantes adquieran el conocimiento específico.	Posibilitar que el estudiante se desarrolle como ser humano auténtico, e autorrealice plenamente como persona.	Posibilitar que los estudiantes <i>liberen sus mentes</i> a partir de las disciplinas que se enseñan.

**Bibliografía:**

Fenstermacher, G. & Soltis, J (1999). *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu

**Subtítulo: ¿Qué tipo de saberes pone en juego un docente cuando enseña?**

En oportunidades, al referirnos a la preocupación acerca de los saberes que ponen en juego los docentes al enseñar, la respuesta suele ser lineal y, generalmente, todos pensamos en dos aspectos: los docentes *deben* saber el contenido de la asignatura, y deben saber *cómo* enseñarlo. Al respecto, Lee Shulman (1987) identifica una serie de conocimientos que los profesores deben tener para ejercer su tarea:

- *Conocimiento del contenido*;
- *Conocimiento didáctico general*, aludiendo a principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- *Conocimiento del currículo*, enfatizando el dominio de los materiales y los programas;
- *Conocimiento didáctico del contenido*: una relación entre la materia y la pedagogía;
- *Conocimiento de los alumnos y de sus características*; quiénes son, sus estilos de aprendizaje, sus entornos sociales, emocionales;
- *Conocimiento de los contextos educativos*, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos*.

**Actividad:**

Para trabajar este aspecto y colaborar con la explicitación de los marcos de referencia con los que operamos los docentes, proponemos una actividad. La misma consiste en partir del relato escrito de alguna experiencia de enseñanza vivida que el docente considere valiosa, para luego identificar los saberes que ese docente puso en juego en esa situación y reflexionar críticamente sobre ello.

**Bibliografía:**

Shulman, L (1987). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. En: Harvard Educational Review, 57, 1, 1-22.

**II. Modelos de enseñanza y su correlato con los distintos modos de entender el aprendizaje**

*Modelos causales o directos, mediacionales o indirectos, negativos o facilitadores. Definición de la intervención y papel de las decisiones docentes en cada modelo.*

**¿Por qué presentar consideraciones acerca de los modelos de enseñanza?**

Hasta ahora, hemos presentado el abordaje de distintas perspectivas sobre la enseñanza. La intención ahora es pensar en alguna propuesta acerca de cómo debería realizarse ese proceso concretamente en las instituciones. De este modo, los modelos brindan marcos que permiten contestar la pregunta: ¿cómo deberíamos enseñar? Los modelos brindan cierto tipo de generalización que señala una dirección para la enseñanza. El propósito de la inclusión de este apartado es la posibilidad de reflexionar y revisar las decisiones que los docentes tomamos en nuestras propuestas de clases “reales”.

Los modelos tienen un importante componente valorativo y algunos de ellos son opuestos entre sí. Pero en todos los casos puede considerarse que ofrecen alternativas que responden a algún tipo de problemas. Cada uno de estos modelos considera de modo diferente la relación entre enseñanza y aprendizaje. En el marco de cada uno de estos modelos, el valor atribuido a la enseñanza es diferente.

Según los rasgos que presenten estos modelos, pueden clasificarse según sean causales o directos, mediacionales o indirectos, negativos o facilitadores. Las intervenciones de los docentes, propias de cada modelo, su concepción acerca de cómo son los sujetos que aprenden y el tipo de actividades que promueven para que los alumnos aprendan van a ser diferentes, acordes con sus perspectivas: hay modelos que enfatizan más la planificación y otros que enfatizan más los procesos interactivos.

#### Subtítulo: **Modelos causales**

Estos consideran que el aprendizaje se deriva de la enseñanza, siempre y cuando el dispositivo técnico esté bien planificado y bien utilizado. Si los alumnos no logran aprender lo que se esperaba, el problema se debe a un fallo en el diseño del sistema o en su utilización. Las tecnologías de enseñanza de base conductista o de base sistémica asumen supuestos de este tipo. Tienen muchos inconvenientes pero son muy optimistas y aceptan plena responsabilidad sobre el aprendizaje de los alumnos. Se caracterizan por considerar al aprendizaje en términos de un cambio de conducta. Según los supuestos teóricos en los que se fundamenta este modelo, basta con identificar el cambio de conducta deseado y la cadena de asociaciones de conductas que conducen a él, para diseñar un programa de enseñanza lo suficientemente dosificado y con los estímulos apropiados, para que el alumno alcance la conducta deseada. Se denominan justamente modelos causales porque la enseñanza es causa del aprendizaje. Los dispositivos de simulación, los programas de computación que se utilizan para la enseñanza tienen estos supuestos de base.

#### Subtítulo: **Modelos mediacionales**

Desde estos modelos se entiende que entre la enseñanza y el aprendizaje media algo, es decir, existen “mediaciones”. Esto significa que la enseñanza no es explicación del aprendizaje. En estos modelos, la enseñanza es una condición necesaria pero no suficiente para que el aprendizaje advenga. El alumno aprende porque es capaz de hacer, él mismo, algo con lo que se le ofrece a través de la enseñanza. El factor que explica el aprendizaje es la actividad del propio alumno. La enseñanza favorece que el alumno aprenda. Cuanto mejores y más apropiadas sean las prácticas de enseñanza

es probable que los alumnos aprendan más. Pero la buena enseñanza no implica que el alumno necesariamente aprenda.

Para poder pensar acerca de esto último en una situación concreta, podemos referirnos a alguna clase en particular. Por ejemplo, un profesor explica un tema a sus estudiantes. Podemos suponer que si los alumnos comprenden el tema explicado luego de la presentación del docente es porque lo que el docente hizo, su actividad, influyó en algo. Esto puede entenderse en términos de la estructura en la que fueron presentados los conceptos: una estructura con una secuencia y organización que los alumnos pudieron comprender, probablemente guardando relaciones lógicas para la presentación del contenido, y acordes al tipo de comprensiones de los estudiantes. Para ello, los estudiantes pudieron establecer relaciones pertinentes entre lo nuevo que el docente enseñó y aquello que ellos sabían con anterioridad. Probablemente los alumnos además de “vincular ideas a partir de la presentación del docente”, hayan tomado apuntes, formulado preguntas, ensayado ejemplos, es decir, realizado actividades que hayan favorecido que se apropien de los conocimientos.

Tal como lo presentamos al referirnos al concepto de enseñanza, Fenstermacher considera que el alumno aprende porque realiza actividades de “estudiantar”<sup>2</sup>, y, además, el docente facilita ese aprendizaje si realiza tareas apropiadas de enseñanza. Se diferencia del modelo de enseñanza directa porque no considera a este proceso, la enseñanza, como causa del aprendizaje. La enseñanza es una de las variables que intervienen, pero dado que el aprendizaje refiere a la actividad de un otro, están involucradas en ese proceso otras variables. Puede suceder que los estudiantes no realicen las actividades de “estudiantar” (pueden no querer estudiar, pueden no contar con las habilidades o competencias necesarias para hacerlo, etcétera). Si bien esto no significa que el docente se desresponsabiliza del aprendizaje de sus alumnos, en ocasiones el análisis conceptual de este aspecto despierta polémicas. La sugerencia es que más allá de realizar un análisis en el terreno de los conceptos, se analice cada situación concreta en particular. La potencialidad de este modelo mediacional consiste en considerar que existen justamente “mediaciones” entre la enseñanza y el aprendizaje y que esas mediaciones son actividades del docente para enseñar y del alumno para aprender.

#### Subtítulo: **Modelo negativo o facilitador**

Los supuestos teóricos de este modelo abonan a la postura de retirarse de la intervención y crear un ambiente facilitador para que los alumnos aprendan por sí mismos. Consideran que el aprendizaje es posible solamente si es autoiniciado, autosostenido y autoevaluado. Solamente en ese caso, se trata de verdaderos aprendizajes: aprendizajes significativos y vivenciales, que perduran dado que tienen sentido y relevancia personal. Se trata de efectuar un cambio en la posición del docente. Según Carl Rogers, el docente se transforma en un “facilitador del aprendizaje”<sup>3</sup>. Se trata de un modelo que, concretamente, se basa en los acuerdos que los docentes establecen con sus alumnos. Se favorece el “uso de contratos”, los cuales funcionan como dispositivos que materializan dichos acuerdos.

---

<sup>2</sup> Ver Fenstermacher, G. (1989), Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*. Madrid Barcelona: Paidós

<sup>3</sup> Rogers, Carl.

**Actividad:**

Para trabajar conceptualmente los modelos, y analizarlos críticamente, es posible tomar relatos de clases, de situaciones reales o de textos literarios, o analizar situaciones de enseñanza presentes en películas. La propuesta radica en analizar dichos materiales con la intención de identificar en las prácticas que en ellos se reflejan, los modelos de enseñanza previamente mencionados.

A continuación, recomendamos algunos textos que recogen obras literarias de distintos autores acerca de la enseñanza:

Lomas, C. (2003). *La vida en las aulas*. Buenos Aires: Paidós.

Pineau, P. (2005). *Relatos de escuela*. Buenos Aires: Paidós.

**Bibliografía:**

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. En *La investigación en la enseñanza I*. Madrid Barcelona: Paidós, M.E.C.

Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.

Skinner, J. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.

### III. La programación didáctica

*El currículum y la institución como marco de la programación y de la acción docente. La programación: funciones; vías de acceso a la programación de la enseñanza, definición de las intenciones educativas.*

#### Los tipos de racionalidades para la programación

El trabajo en instituciones educativas incluye en sus tareas, la planificación, realización de programas de asignaturas y el diseño de proyectos. En todos los casos en los que se involucra la programación de la enseñanza, la entendemos con un carácter de prueba o de hipótesis a ser puesta en juego.

Según Feldman y Palamidessi (2001), la programación articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza:

- una función de regulación y orientación de la acción, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea;
- una función de justificación, análisis y legitimación de la acción, en la medida en que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones;
- una función de representación y comunicación, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto, que puede presentar grados de formalización variable.

Sin embargo, el programa o planificación constituye siempre una representación anticipada de un proceso y de cierto estado de cosas que pueden preverse sólo en parte: la práctica presenta espacios de indeterminación (Schön, 1992), situaciones y problemáticas que resultan imposible de anticipar. Por eso se trata siempre de una hipótesis de trabajo que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea, ofreciendo una especie de cartografía a la que es posible recurrir para buscar información o para reorientar el proceso.

Existen diferentes modos de concebir la naturaleza del proceso de programación, sus alcances y su valor para el mejoramiento de la enseñanza. Las variaciones en los enfoques se vinculan evidentemente con ideas más generales acerca de la enseñanza y el aprendizaje y con las formas de entender las relaciones entre las instancias preactivas e interactivas, entre intenciones, propósitos pedagógicos y contextos de actuación.

Teniendo en cuenta **el tipo de racionalidad** que se imprime al proceso, es posible diferenciar *dos tipos de racionalidades*:

1. Racional / técnica.
2. Procesual / práctica.

Si bien ambos modelos admiten variantes, comparten un conjunto de rasgos que permiten sostener una clasificación de este tipo. Para quienes participan del primer enfoque, la actividad de enseñanza es definida como una intervención de carácter racional, sistemática y técnica, en la que la preocupación central está determinada por la búsqueda de los medios más apropiados para alcanzar la eficacia en el cumplimiento de las finalidades educativas. La planificación será entonces el medio que contribuya a alcanzar los resultados esperados a través del seguimiento de una serie predefinida de pasos.

El enfoque práctico y deliberativo, en contraposición, se basa en perspectivas que cuestionan los supuestos de la aproximación técnica, fundamentalmente su alto grado de objetividad pretendida, la certeza, universalidad y lógica que otorgan al proceso de diseño. Como contrapartida, enfatizan los aspectos subjetivos e intersubjetivos y los de carácter más heurístico.

Un ejemplo de este tipo de enfoque lo constituye el modelo procesual de Stenhouse. Parte de considerar que un currículo puede diseñar y organizar la enseñanza a partir de principios de procedimiento que brinden criterios para la selección del contenido, por parte del profesor, y que definan el tipo de proceso que se espera desarrollar en clase. En lugar de una preespecificación de objetivos, un diseño de este tipo ofrece una especificación del contenido, una especificación de aquello que debe hacer el profesor – expresado según principios de procedimiento- y una forma de justificación (Stenhouse).

### **Las intenciones educativas**

Toda programación implica algún tipo de definición sobre las intenciones educativas. Cuando se trata de planes de mayor alcance temporal, en general se parte de la formulación de propósitos y puede incluirse una **fundamentación**. A través de ella, el docente o equipo docente puede expresar los principios que orientan su propuesta y el enfoque adoptado para el desarrollo del espacio curricular del que se trata. Pueden incluirse comentarios acerca del objeto de estudio específico y de su enseñanza, del sentido de la inclusión de la asignatura en el plan, de las características de la disciplina en cuestión, de la perspectiva teórica adoptada, etc.

Estos fundamentos o principios compartidos dan forma a los **propósitos** que el equipo docente desea alcanzar. Los propósitos tienen que ver con los rasgos que se desean priorizar en la propuesta de enseñanza; expresan las intenciones que el equipo docente procura concretar con el desarrollo del curso. Todo programa define, entre otras cosas, propósitos, objetivos, o bien ambas cosas. Los propósitos y los objetivos **son dos maneras diferentes de definir intenciones**. Es posible definir las intenciones de enseñanza en términos de lo que los alumnos harán o en términos de lo que el profesor hará.

### **Los propósitos:**

- Enfatizan las intenciones desde la perspectiva de quienes tienen la responsabilidad sobre la enseñanza.

- Se refieren a rasgos generales de una propuesta de enseñanza, a aquel conjunto de condiciones, experiencias formativas que se espera ofrecer a los estudiantes a lo largo del cursado de la materia.
- Operan como criterios para la evaluación de la enseñanza.

*Algunos ejemplos:*

- *Ofrecer la posibilidad para que, en forma creciente, los alumnos realicen opciones con respecto a formas de trabajo, administración del tiempo, actividades a realizar y áreas de conocimiento a profundizar.*
- *Ofrecer a los alumnos instancias de evaluación de su tarea, de la tarea de los demás y de su proceso de aprendizaje.*
- *Generar experiencias variadas de procesos de trabajo (laboratorio, taller, huerta, periódico) de acuerdo con....*
- *Ofrecer a los alumnos instancias de debate, deliberación, toma de decisiones y asunción progresiva de responsabilidades...*
- *Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de... etc.*
- *Transmitir.....*
- *Proveer.....*

### **Los objetivos:**

- Establecen logros esperables de los estudiantes al finalizar un determinado curso o período.
- Operan como criterios para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.
- Definen el tipo de capacidades que se espera que los estudiantes desarrollen para los distintos aspectos que constituyen el contenido central de la materia.

Los objetivos expresan los logros que se espera que los estudiantes adquieran luego de haber transitado por una experiencia de formación determinada. Para su elaboración, es conveniente tener en cuenta ciertos criterios tales como: claridad, pertinencia, coherencia con los objetivos y el perfil enunciados en el plan de estudios, amplitud, es decir que cubran distintas áreas de la conducta del alumno y no sólo aspectos cognitivos, y viabilidad.

Los objetivos expresan adquisiciones posibles por parte de los alumnos y se resumen en expresiones del tipo: se espera que los alumnos logren..., o los alumnos serán capaces de...:

- Comprender diversas corrientes de ...
- Identificar los rasgos principales de ...
- Conocer....
- Reflexionar....
- Diseñar....
- Valorar.....etc.

Va recuadro

### **Acerca de los objetivos**



Si bien los principios teóricos y los recaudos técnicos para la formulación de los objetivos pueden modificarse con el paso del tiempo, es preciso tener en claro cuál es su importancia en el proceso de enseñar y en qué sentido es necesaria su explicitación en un determinado momento. Podemos decir que así como varía el tipo de programación en función de las distintas corrientes teóricas, también cambia el papel atribuido a las intenciones pedagógicas en el proceso de programación. Dentro de algunas posturas teóricas, el eje central de la programación está puesto en los objetivos y en la formulación exhaustiva de éstos en términos de actuaciones o comportamientos observables de los estudiantes, y en función de ellos pivotea el resto de los elementos del programa.

La importancia asignada a los objetivos como eje para la estructuración de una propuesta curricular o de una propuesta de enseñanza en general, constituyó uno de los rasgos centrales de los modelos pedagógicos de corte tecnológico. Este tipo de propuestas –surgidas a partir de la década del 50 en los Estados Unidos- estuvieron en general también caracterizadas por una concepción conductista del proceso de aprendizaje. Las críticas a estos enfoques están tratadas en profundidad en Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

La explicitación de los objetivos en el programa constituye un elemento organizador de suma importancia, en la medida en que orienta y organiza la tarea, otorga sentido - del mismo modo en que lo hacen los propósitos de quien enseña- y define claramente qué es lo que se espera que los estudiantes logren al finalizar un trayecto determinado de su formación.

fin recuadro

## **Dos formas de plantear los objetivos<sup>4</sup>**

En el momento de realizar la programación de una acción formativa, estamos considerando, sin lugar a dudas, el tipo de proceso que queremos desarrollar. La naturaleza de dicho proceso se erigirá en un determinante para la formulación de objetivos.

A grandes rasgos podemos decir, como exponen Zabalza -y Eisner- (1995), entre otros, que existen dos tipos de **procesos formativos**: los denominados **Finalizados** y los **No Finalizados o Abiertos**.

### **Procesos Finalizados**

Asentados en el modelo de planificación racional técnico, en la interpretación que el conductismo hace del proceso enseñanza y aprendizaje, tratan de conjugar una serie de elementos y fases plenamente orientadas a la consecución de un fin específico y previamente determinado. En el diseño de una acción formativa todo se organiza en la consecución de una meta. Esto genera una definición de objetivos, los cuales tienen las siguientes características: (Gimeno Sacristán, 1985: 23-24):

---

<sup>4</sup> Este punto fue elaborado en base a los aportes de Zabalza, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

- Su fuente se apoya en la sociedad y no en el ámbito de los conocimientos dentro de los que se mueve quien elabora o desarrolla el currículum.
- Se centran en reproducir lo que es y no en producir lo que debería ser.
- Han de ser concretos y observables. Son, ante todo, actividades.
- Se pone el énfasis en lo observable y no en los procesos subjetivos, en el producto y en la actividad que lo puede conseguir más segura y rápidamente.
- Los objetivos pueden ser precisados, formulados, observados sus logros. Se pone el acento en lo mensurable.
- Un objetivo completo es la suma de objetivos específicos.

Autores de referencia son: Tyler, Bobbit, Bloom, Mager, Gagné, etc.

Al momento de formular los objetivos, se diferencian en: *en objetivos generales, específicos, operativos (o terminales /finales)*. Los objetivos son metas concretas, graduadas y relativamente inmediatas. Se expresan por patrones de conducta observables y evaluables. Aunque la conducta es una y todo acto de conducta tiene ingredientes de distintas áreas de la personalidad, es posible, sin embargo, clasificar con fines didácticos esas conductas de acuerdo con el área de predominancia a la que se refieren. La forma más difundida de clasificar estos objetivos es la siguiente:

- Objetivos que se relacionan directamente con las conductas psicomotrices: hábitos, habilidades y destrezas.
- Objetivos que se refieren a conductas ideativas y cognitivas: informaciones y comprensiones.
- Objetivos que se refieren especialmente a conductas afectivas: actitudes, intereses e ideales.

Sus características más sobresalientes son:

- Han de describir la conducta a desarrollar por el alumno, ya que constituyen metas de aprendizaje y no de enseñanza.
- Deben de describir lo que debe conseguir un alumno después de desarrollar una serie de actividades.
- Han de contener, de modo concreto, tanto la acción a realizar (actividad) como el resultado (producto).
- Han de apuntar a conductas observables y dejar constancia de las condiciones en que esa conducta debe de manifestarse.

Además de los caracteres ya descritos, la operativización de los objetivos supone siempre tener en cuenta:

- Los objetivos específicos de que se trate.
- Los contenidos, objeto de aprendizaje por los alumnos.
- La estructura de la taxonomía seleccionada.
- Unos criterios mínimos para su formulación.

Para la formulación de los objetivos hay que tener en cuenta:

### **SUJETO + VERBO O ACCIÓN + OBJETO + CONDICIONES**

*Por ejemplo: El alumno reconocerá las reglas de puntuación para corregir un escrito*

Va recuadro

### **Taxonomías**

No existe libro de Didáctica que no aborde de manera amplia y documental la temática de las taxonomías para la formulación de objetivos. Su importancia radica en ser un recurso para la integración del proceso de enseñanza. La taxonomía en sentido estricto se refiere a un orden, ordenación o ley. En la práctica constituye el estudio, análisis, fundamentación y procedimiento que permite derivar una clasificación.

Se hace referencia a la ordenación sistemática y jerárquica de los distintos mecanismos generadores de aprendizaje en un dominio o campo determinado. Son un recurso teórico y técnico fundamental para distinguir y proporcionar una descripción clara y ordenada de la enseñanza que impartimos, favoreciendo la racionalización, sistematización y evaluación de la acción educativa.

Fin recuadro

### **Procesos No Finalizados**

Constituyen una alternativa al modelo tecnológico. En los procesos abiertos lo importante es el viaje y la meta es simplemente un marco de referencia secundario que sólo nos orienta hacia dónde debemos dirigirnos.

En definitiva, se intenta partir del proceso y no del producto para definir la programación y seleccionar los contenidos y las actividades a desarrollar. Los fundamentos para entender los procesos educativos como no finalizados están en que:

- Procesos iniciados en las mismas condiciones pueden llegar a producir situaciones o resultados muy diferenciados debido a la dinámica peculiar, generada a lo largo de dicho proceso.
- No se cree en la homogeneidad de resultados, respuestas o productos logrados sino en la diversidad de los mismos.
- Los contextos en donde se producen las experiencias educativas hacen que la situación constituya, por sí misma y por la forma en que es planteada, una invitación a implicarse personalmente, a explorar, a hacerse preguntas e hipotetizar soluciones sobre ellas.

Desde esta perspectiva, ¿cómo son entendidos los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Tomando como referencia a Ferreres (2004)<sup>5</sup> los resultados de la enseñanza:

- No son esperados.
- No se plantean como proceso intencional y premeditado.
- No se expresan en términos de lo que los alumnos y alumnas deben aprender.

De acuerdo con esto, los objetivos, ahora **objetivos expresivos** tal como Eisner (citado en Gallego, 2004) propone, centran su atención en el proceso:

---

<sup>5</sup> Ferreres, V. (2004). Objetivos didácticos. En Salvador, F., Rodríguez, J.L. & Bolívar, A. (DIR.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica (II)*. (pp. 355 – 368) Málaga: Aljibe.

- El objetivo cobra el papel de dirección porque define, no una conducta, sino las condiciones de un encuentro.
- Se orientan en las situaciones en que se va a trabajar, sin querer determinar qué resultados concretos se obtendrán.
- Resaltan el valor de lo idiosincrático, de lo original, de la búsqueda, de la diversificación, en lugar de la acomodación a un patrón de conducta.
- Orientan la acción pero no dicen qué se obtendrá exactamente de ella.

Los objetivos expresivos, al fundamentarse en la descripción de un tipo de encuentro o situación en la que no se especifica lo que se ha de aprender, se formulan de acuerdo a la siguiente pauta:

- Se identifica una situación en la que el alumno ha de trabajar.
- Se define el problema al que enfrentarse.
- Se expone las tareas importantes en las que el alumno se va a ver implicado.

Son autores de referencia dentro de esta posición, Eisner, Stenhouse, Gimeno Sacristán.

En definitiva, los objetivos expresivos orientan la acción sin limitarla, provocando que, en procesos iniciados en las mismas condiciones, se generen resultados diferentes, consecuencia de la dinámica generada a lo largo del proceso. Son ejemplos de este tipo de objetivos, los siguientes: *Valorar una película; Interpretar un poema; Examinar y apreciar el significado de "El viejo y el mar"*.

#### **Actividad:**

- Para trabajar conceptualmente la situación de programación es posible tomar de textos literarios o analizar situaciones de enseñanza presentes en películas.

A continuación, recomendamos algunos textos que recogen obras literarias de distintos autores acerca de la enseñanza:

Lomas, C. (2003). *La vida en las aulas*. Buenos Aires: Paidós.

Pineau, P. (2005). *Relatos de escuela*. Buenos Aires: Paidós.

- Asimismo, recomendamos la lectura del poema “Del rigor en la Ciencia” que se adjunta a continuación. La propuesta es vincular el texto con la tarea de la programación.

#### **Del rigor en la ciencia**

*...En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el Mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el Mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio y concidía puntualmente con él. Siguiendo entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos. En los Desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas.*

Suarez Miranda, *Viajes de varones prudentes. Libro cuarto, cap. XIV, Lérida, 1658.*

**Borges, J.L. y Bioy Casares, A.** (1957) *Cuentos Breves y extraordinarios.* Buenos Aires: Editorial Losada.

**Bibliografía:**

Bourdieu, P., & Gross, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. En *Revista de Educación*, 292. Madrid.

Feldman, D & Palamidesi, M (2001). Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques. *Universidad y Educación - Serie Formación Docente, I.* Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ferreres, V. (2004). Objetivos didácticos. En Salvador, F., Rodríguez, J.L. & Bolívar,

A. (DIR.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica (II)*. (pp. 355 – 368) Málaga: Aljibe.

Nieves Blanco, (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum.* Málaga: El Aljibe. Cap 11.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid: Morata.

Tyler, R. (1974). *Principios para la elaboración del currículo.* Buenos Aires: Troquel.

Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Narcea. Cap 8.

## IV. Estrategias de enseñanza

*A. Las dimensiones que estructuran la elección de una estrategia de enseñanza: el contenido y los propósitos de enseñanza; el proceso de aprendizaje y el tipo de actividad del alumno; la forma de intervención del profesor; la organización social de la clase y la gestión; los recursos y materiales de enseñanza. Método, estrategia y formas de enseñanza.*

### **¿A qué se llama estrategia de enseñanza? Una breve introducción**<sup>6</sup>

La palabra estrategia es un vocablo de origen griego (*strategos: general*) que está ligada en sus orígenes al ámbito militar y al vencimiento del enemigo. Según el Diccionario de la Real Academia Española "... es el arte de dirigir operaciones militares o habilidad para dirigir un asunto...". Para las matemáticas, por ejemplo, se trata de un proceso regulable, un conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.

En relación con la tarea educativa o al diseño de proyectos, el trabajo sobre estrategias de enseñanza refiere al diseño de situaciones de enseñanza, a las decisiones que se toman a la hora de "dar una clase" o de planificar una unidad o un tema o de elaborar una propuesta de examen. No existe una única manera de diseñar estas situaciones. Los modos de referirse a ellas pueden diferenciarse según los **supuestos relativos a la enseñanza y al aprendizaje** que el docente sostenga. En este sentido, es posible identificar aproximaciones "puras" o "mixtas" al diseño de estrategias.

a) **Los enfoques puros** expresan un compromiso con concepciones relativas a cómo se aprende y se enseña. Se busca diseñar clases, actividades, evaluaciones, que sean acordes con esos supuestos. Es decir, si los supuestos teóricos son conductistas, las estrategias elegidas deben ser estrictamente acordes con esos supuestos.

b) **Los enfoques mixtos**, en cambio, sostienen una visión ecléctica con respecto a los modelos y estrategias. Sus defensores señalan que existe una amplia variedad de modelos docentes y que la tarea del profesor consiste en decidir cuándo y cómo utilizarlos, en función de los propósitos y contenidos específicos, las características de los alumnos, del propio docente y del contexto institucional.

Esta postura considera que dado que ningún enfoque de enseñanza posee validez y eficacia generales que pueda ser demostrado de modo contundente, la defensa de un método único constituye una falacia. El problema de elegir estrategias adecuadas de enseñanza no se centra entonces en la búsqueda del único camino "bueno", sino en explorar las posibilidades entre la variedad de modelos que ofrece la experiencia pedagógica.

Desde este enfoque, se atribuye un gran valor a la toma de decisiones del docente y, en consecuencia, a la necesidad de disponer de un vasto repertorio de herramientas

---

<sup>6</sup> Este apartado retoma varios conceptos elaborados por Cols, E. Programación de la enseñanza. En Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras *Ficha de cátedra de la Didáctica I*.

que permitan enfrentar de modo amplio y creativo las distintas situaciones de enseñanza.

Pensar en términos de estrategias de enseñanza supone conectar pensamiento y acción. ¿Primero pensamos y después actuamos o actuamos y luego pensamos? La respuesta a este interrogante es la clave para comprender el significado de las estrategias en la enseñanza. Las estrategias pueden formularse, pueden planificarse e implementarse y pueden ser concebidas en relación a una situación no prevista y cambiante: estrategias emergentes. Las ideas de ajuste y flexibilidad son las que conducen el rumbo cuando nos referimos a las estrategias en la enseñanza y en cualquier otro campo. El plan no es estático, se va haciendo desde la planificación y durante su ejecución. En este sentido los errores y las limitaciones deben considerarse nuevas oportunidades de mejora y no desajustes de la idea inicial.

Va recuadro

**En resumen podemos decir que las estrategias de enseñanza:**

- a. Representan decisiones orientadas a fortalecer en los estudiantes aprendizajes significativos;
- b. Constituyen un plan de acción, es decir, una secuencia interdependiente de acciones: planificación, actividades de enseñanza y evaluación;
- c. Requieren una multiplicidad de técnicas y recursos que cobran sentido en tanto forman parte del plan y no cobran sentido en sí mismas;
- d. Deben referir siempre tanto a los conocimientos disciplinares como a las estrategias de aprendizaje.

Fin recuadro

**Subtítulo: Estrategia, técnica, actividad...**

Al delimitar y priorizar determinadas facetas de un tema, el profesor anticipa el contexto general en el que se llevará a cabo el proceso de enseñanza, imagina secuencias de trabajo posibles, propone distintos modos de combinar las tareas, define momentos diferenciados. Este planteo general equivale a la adopción de una estrategia, es decir, el trazado de un plan de acción que permita aproximarse a las metas propuestas de un modo óptimo.

En los sentidos expuestos, *estrategia* refiere a una aproximación global que puede desplegarse a través de un abanico de técnicas y actividades. Esto significa que “estrategias de enseñanza” no es asimilable en su conceptualización a “técnicas utilizadas” o a “actividad”.

Las estrategias articulan e integran una serie de actividades que el docente propone a los estudiantes para que desarrollen de forma individual o grupal. Desde el punto de vista de quien enseña, las actividades representan la unidad central de organización de la clase que delimita segmentos temporales y permite definir espacios de transición entre uno y otro. Una actividad puede ser descripta en términos del espacio físico en el que ocurre, su duración, sus objetivos, su contenido principal, el

tipo y número de participantes, los recursos y materiales empleados y el tipo de acción, respuesta, producción esperado de los estudiantes.

La definición de las estrategias de enseñanza supone garantizar coherencia. Esta última se expresa en la relación que se establece entre el propósito de una clase o serie de clases, los contenidos, y las actividades que se plantea realicen los alumnos.

Va recuadro

En este sentido, Eggen y Kauchak (1999) afirman:

*Un modelo de enseñanza es una especie de proyecto para enseñar. El docente desempeña un rol análogo al del constructor. De la misma manera en que el constructor es el último responsable de la estructura, el docente es el último responsable de cumplir con los objetivos de la clase. Además, de la misma manera en que el proyecto proporciona al constructor estructura e indicaciones, el modelo proporciona estructura e indicaciones para el docente. Sin embargo, ni un proyecto indica todas las acciones del constructor, ni un modelo puede indicar todas las acciones del docente. Los modelos proporcionan flexibilidad suficiente para dar lugar a que los docentes usen su propia creatividad, de la misma manera que el constructor usa su creatividad en el acto de la construcción.*

Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). Estrategias docentes.. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fin recuadro

**Subtítulo: ¿Cualquier estrategia es válida para cualquier contenido?**

Nadie dudaría que la mejor estrategia es aquella que resulta más adecuada para alcanzar los propósitos educativos que se persiguen. Para ello, los docentes deben identificar los diferentes tipos de contenido a enseñar de modo de seleccionar la estrategia más adecuada. Esto significa que hay que considerar tanto la especificidad del contenido en función de la asignatura que se trate de enseñar –no es lo mismo enseñar arte que matemática- como los distintos tipos de contenidos (por ejemplo, enseñar conceptos no es lo mismo que enseñar procedimientos).

Un docente puede enseñar el proceso de comunicación solicitando que los estudiantes memoricen sus componentes. Otro docente puede enseñar diseño a través de clases expositivas y usando como único recurso el pizarrón. Si bien los alumnos aprenderán algo sobre estos contenidos, difícilmente van a poder hacer un uso práctico de los mismos ya que fueron enseñados como contenidos conceptuales y no como habilidades, lo que requeriría una estrategia de enseñanza diferente.

En relación con los contenidos, es necesario distinguir información de conocimiento. Información es el manejo de datos fragmentados, concretos y delimitados. Conocimiento, en cambio, significa construcción de conceptos que posibilitan



diferentes niveles de generalización, estableciendo jerarquías y una red de relaciones entre los mismos. Para lograr cierta construcción de conocimiento es necesario la interacción del sujeto con el objeto por conocer y la aplicación de ese contenido en situaciones diversas.

Entonces, decidir qué estrategia emplear supone poner en diálogo permanente a los alumnos con el contenido, considerando sus características específicas y las situaciones reales de uso de ese conocimiento.

### Subtítulo: **Y los alumnos... ¿cómo inciden en las estrategias a seleccionar?**

Para todos aquellos que hayan experimentado la tarea de enseñar, no es necesario aclarar que no existe una única estrategia de enseñanza y menos que resulte válida para todos los alumnos: las prácticas que fueron eficaces con algunos alumnos pueden resultar ineficaces con otros. Podemos pensar en un profesor que haya planificado y llevado adelante exitosamente una actividad con un grupo de alumnos y seleccionado un material de enseñanza que le haya resultado apropiado para los propósitos perseguidos. Y, al año siguiente, en la misma institución, en la misma asignatura y con el mismo tema, haya decidido utilizar el mismo material y los resultados no hayan sido los que esperaba. Lo único diferente era el grupo de alumnos. Este es un ejemplo que seguramente no es ajeno a la experiencia docente.

Es imprescindible poder identificar las necesidades y los intereses de cada grupo de alumnos, conocer sus diferencias individuales y sus características grupales ya que tienen marcada influencia en la eficacia de cualquier estrategia de enseñanza.

Aceptar que cada alumno y alumna es diferente, es relativamente fácil. Reconocer que la conformación de un grupo es heterogénea también lo es. El tema se vuelve complejo al tener que planificar, enseñar y evaluar teniendo en cuenta esas diferencias. Se trata de alumnos con estilos de aprendizaje, niveles de conocimientos, ritmos, actitudes, experiencias e intereses diferentes. El hecho de reconocer esas diferencias trae implicancias en las decisiones de planificación y en la puesta en marcha de la enseñanza. La consideración y el respeto por la diversidad y heterogeneidad de los grupos de estudiantes son centrales a la hora de considerar la enseñanza.

Cuando pensamos en una enseñanza diferenciada queremos significar que los estudiantes tengan múltiples oportunidades y opciones para acceder a la información, comprender las ideas y comunicar lo que aprenden. Es necesario considerar las condiciones que favorecen los aprendizajes:

- **Protagonismo del alumno y autonomía creciente:** el alumno aprende por lo que él mismo hace y no por lo que hace el profesor. El profesor va a establecer las condiciones, a través de actividades de aprendizaje que promuevan el uso de diferentes habilidades cognitivas de los alumnos respecto del contenido disciplinar.

El alumno debe apropiarse y asumir una responsabilidad creciente por su aprendizaje. El debe registrar sus propias fortalezas y debilidades para la realización de las tareas y de este modo planificar y tener el control sobre cuáles son sus estrategias y recursos para lograr el aprendizaje. Facilitar la autoevaluación, crear un ambiente de confianza y calidez afectiva y generar satisfactorios niveles de competencia, es decir que haya un equilibrio entre las tareas que los alumnos son capaces de realizar pero que éstas a su vez representen para ellos un desafío, son situaciones que promueven el protagonismo y la autonomía.

- **Diferentes usos del tiempo, los espacios y las formas de agrupamiento:** es necesario que reflexionemos sobre la multiplicidad de situaciones cotidianas en las que los alumnos aprenden y aprovechemos entonces al máximo esas circunstancias. Se aprende cualquier disciplina en el aula, pero también visitando un museo, mirando una película o navegando por internet en casa. Se aprende en forma individual, en el grupo global de la clase, en pequeños grupos o con un compañero. Se aprende en el horario de clase pero también fuera de él. Cuanta más variedad haya en nuestra modalidad de enseñanza, más nos aseguraremos de que consideramos los estilos, tiempos y modos personales de aprender de un mayor número de alumnos.
- **Uso de materiales y fuentes de información diversas:** la enseñanza tiene intencionalidad y ésta puede resumirse en que hay un contenido que esperamos que los alumnos aprendan. Podemos, en este sentido, adaptar lo que enseñamos según el grupo de alumnos o bien pensar cómo acceden los alumnos a aquello que queremos enseñar. Cuanto más modos y materiales diversos utilice el profesor para enseñar un tema, más probabilidad hay para que los alumnos logren aprendizajes efectivos. Para ello, hay que diseñar diferentes “puntos de entrada” y de acceso de los estudiantes al conocimiento. En su libro, *La Mente no escolarizada*, Gardner (1991) plantea que todo tópico central en una disciplina, puede ser enfocado de al menos cinco formas diferentes: mediante el uso de la narrativa, el análisis lógico y cuantitativo, la experiencia personal y la experimentación, la exploración artística y el examen de los principios epistemológicos (Gardner agregó después la experiencia participativo/interpersonal).
- **Participación “real” en situaciones “reales” y producción genuina:** a lo largo de los años, los expertos en diversos dominios han desarrollado conceptos, teorías, métodos y procedimientos para explicar diferentes fenómenos y para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Comprender los fundamentos sobre los cuales se construye el conocimiento y explorar las diferentes situaciones con las cuales los profesionales de distintas disciplinas deben enfrentar su actividad, permite a los alumnos no solamente experimentar en forma directa aspectos de la labor profesional, sino también comprender por qué, en medio de la infinita variedad de descripciones posibles de problemas como por ejemplo, la globalización o de la multiplicidad de opciones para diseñar una vivienda o escribir el guión de una película, sólo algunas de ellas son seleccionadas como fructíferas, válidas y adecuadas por la gente experta en esos temas. La participación “real” y la producción genuina en los dominios específicos constituye una de las herramientas más valiosas para

construir aprendizajes significativos y favorecer la posibilidad ir más allá de la experiencia caprichosa, el conocimiento cotidiano y el sentido común.

### **Actividad:**

Para trabajar esta temática se propone el uso de un recurso cinematográfico. En diferentes películas aparecen fragmentos que permiten analizar las distintas decisiones en cuanto a estrategias que los docentes realizan, con el propósito de que sus alumnos aprendan. Solo mencionamos algunas de ellas, como “Escuela de rock”, “Los coristas”. También otras películas pueden analizarse en términos contrarios: cómo homogenizar no favorece los aprendizajes de los alumnos. Hay algunos capítulos de la serie animada “Los Simpsons” muy pertinentes para realizar este análisis.

Recuadro:

### **Subtítulo: ¿Cómo pensar propuestas de enseñanza para aulas heterogéneas?**

Según Anijovich y otros (2004), considerar el *aula heterogénea* implica ubicarse desde el paradigma de la diversidad. Este concepto apunta no solamente a considerar las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras. Tener en cuenta estas variables para el diseño de propuestas educativas, permite que el aula pueda ser pensada de manera homogénea de acuerdo con criterios como los objetivos a alcanzar en un área del conocimiento o la capacidad de aprendizaje de los alumnos, pero también que sea considerada en su diversidad si reparamos en la diferencia específica de los individuos. En estas aulas, todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social.

Esto implica el proceso de adaptación recíproca que debe realizarse entre el aprendiz, que es a la vez individuo y miembro de un grupo, y el entorno educativo, para propiciar modificaciones y aprendizajes a partir de la situación inicial del alumno.

Atender a la diversidad supone tomar decisiones políticas y pedagógicas, implica debatir y lograr consensos acerca de qué es lo común que todos los alumnos deben aprender y utilizar estrategias diferentes para que todos logren un dominio básico. Una pedagogía de la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar.

Fin recuadro

### **Bibliografía:**

- Anijovich, R. y otros (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brubacher, J., Case, C. & Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Cols, E. Programación de la enseñanza. Ficha de cátedra de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Didáctica I.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1999). *La Educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Joyce, & Weil, M (1985). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula..* Buenos Aires: Paidós.

*B. Principales tipos de estrategias de enseñanza: La enseñanza de cuerpos organizados de conocimiento mediante formas de intervención directa. La exposición y el interrogatorio. El papel del diálogo. Los modelos centrados en formas indirectas de intervención del profesor: el estudio de casos y la resolución de problemas. El trabajo cooperativo.*

### **Estrategias directas y estrategias indirectas**

Existen diversas clasificaciones de las estrategias docentes, pero de modo general es posible distinguir entre aquellas basadas en la enseñanza directa y aquellas indirectas o centradas en el descubrimiento que los alumnos realizan de aquello que van a aprender. Cada uno de estos abordajes supone un modo particular de definir la intervención docente, organizar el trabajo del alumno y disponer el ambiente de la clase. La enseñanza “directa” implica siempre un alto grado de estructuración de la tarea del estudiante. Supone una serie de tareas cuidadosamente pautadas y explicadas a los alumnos para que puedan cumplir con ellas. Sus formas más representativas son la exposición y el interrogatorio en sus distintas variantes.

La enseñanza “indirecta”, en cambio, enfatiza el papel del descubrimiento en el aprendizaje, propio de la búsqueda del sentido del contenido que se enseña. Se espera que los alumnos puedan derivar conceptos, generalizaciones y algoritmos por su propia cuenta a partir de la interacción con una situación real o simulada (un caso, un conjunto de situaciones o fenómenos, un problema, etc.). Para ello es imprescindible que tengan suficientes y variadas oportunidades de observación y análisis de los materiales o casos presentados, acompañadas de las formas de ayuda pedagógica que resulten adecuadas para promover el paso del plano de la experiencia al de su conceptualización. Si bien se enfatiza el papel de la exploración y producción por parte del alumno, este tipo de estrategias supone el trabajo con material sistemáticamente preparado y puede involucrar formas de estructuración diversas del contexto de aprendizaje (de los tiempos de trabajo, de la organización social de la tarea, de las normas de la actividad, etc.).

## La clase expositiva

Sin duda, todos los docentes, en cualquier nivel de enseñanza han implementado clases expositivas, ya sea para introducir un tema nuevo, para realizar una revisión de los temas tratados en una oportunidad anterior, para revisar los temas tratados en el marco de la unidad en curso, o para realizar una síntesis y una reconceptualización de los temas trabajados hasta el momento. Por lo general, todos los docentes han realizado, planificado o no, algún tipo de exposición en sus prácticas de enseñanza. Probablemente lo que varía en estas exposiciones sea el nivel de complejidad de la exposición, en función del tratamiento de los contenidos. Puede ocurrir que los docentes no hayan reflexionado especialmente acerca de esta estrategia, ya que forma parte de la vida cotidiana de nuestras aulas.

¿Cuáles son las particularidades que caracterizan a una clase expositiva? ¿En qué aspectos se debe focalizar para que las exposiciones en las clases reflejen una reflexión didáctica y no una práctica “natural” de los docentes? ¿Qué criterios debemos considerar para generar *buenas clases expositivas* que redunden en *buenas comprensiones* en nuestros alumnos?

Podemos definir una estrategia didáctica expositiva como la forma de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza basadas en el hecho de que un sujeto que enseña, por ejemplo, el profesor, presenta un conocimiento ya elaborado, procesado de algún modo, que los alumnos, están en condiciones de aprender. También se la define como la actividad docente en la que el profesor, básicamente, transmite información al grupo de estudiantes y, en algunas ocasiones, desde el grupo de estudiantes al profesor. El profesor es el protagonista, establece la tarea a realizar y marca el ritmo de la actividad. Lo que caracteriza a una clase expositiva es que es una forma de enseñanza en la que los estudiantes reciben una información organizada previamente por los docentes. Esta estrategia puede promover la construcción de aprendizajes siempre que:

- el docente presente con claridad los nuevos contenidos;
- el docente considere los conocimientos previos de sus alumnos y sus competencias cognitivas;
- y se realice de modo tal que promueva interés por parte del alumno.

Una estrategia didáctica expositiva se enmarca en una *clase expositiva*. Las clases expositivas resultan de utilidad para la presentación de temas teóricos relevantes. No es una simple narración sucesiva de datos. En primer lugar, debe brindar información, es decir, debe abordar la presentación de los conceptos relacionados con el tema a exponer. En este marco, es importante recordar que la información brindada durante la exposición debe ser *comprensible*.

En segundo lugar, una clase expositiva tiene la enorme misión de *actuar de guía* para los alumnos y debe dejar entrever nuestro compromiso activo a través de las

sugerencias sobre lo que es importante que sea comprendido. Es función del docente, en el momento de la exposición, brindarle *pistas* al alumno acerca de lo que él considera los aspectos más relevantes de su exposición. En general, los docentes explicitan a los alumnos, durante sus clases expositivas, el por qué de la relevancia de un contenido y cómo se lo incluye y se lo relaciona con otros temas que ya han sido tratados o han de tratarse en el futuro.

#### Subtítulo: **¿Cómo se diseña una clase expositiva?**

Las clases expositivas pueden consistir en una descripción que incorpore definiciones, clasificaciones o comparaciones. Generalmente se utilizan al iniciar un tema nuevo. También pueden consistir en una secuencia que permita determinar un proceso o puede ser una clase argumentativa con respecto a una posición sobre un determinado tema. También, ante la existencia de diversas posiciones, el docente puede exponer cada una de ellas, para luego expresar su opinión fundada.

La clase expositiva debe contar con una rigurosa estructura lógica y para que el estudiante conozca de antemano esa estructura y pueda seguir la exposición, es necesario que el docente anticipe a los alumnos el tema a exponer y los propósitos por los cuales incluye esos contenidos en la clase. Esto permitirá a los alumnos comprender el sentido de la clase. Además, el docente puede anticiparles en qué medida se van a utilizar esos contenidos anunciando las actividades posteriores, o de qué modo esos contenidos se incluyen en un desarrollo conceptual mayor.

Va recuadro

Si el docente anticipa a los alumnos el tema a exponer y los propósitos por los cuales incluye esos contenidos, los alumnos podrán comprender el sentido de la clase y por qué el docente considera que el tema resulta importante.

Cabe destacar que algunos autores vinculan la exposición de conceptos con la teoría ausubeliana. Según David Ausubel, la exposición de conceptos consiste en la presentación por parte de los profesores del material a enseñar en forma completa y organizada, pasando de la presentación de los conceptos más amplios a los conceptos más específicos. Es decir, el docente puede presentar los nuevos conceptos a los alumnos, utilizando estrategias expositivas o estrategias por descubrimiento y construcción.

#### Subtítulo: **La importancia del diálogo en el aula: su función en la exposición**

La exposición de temas y conceptos se realiza a través de la comunicación que se establece entre docentes y alumnos. En este sentido, esta comunicación puede entenderse como un proceso donde una persona, el docente, ayuda a otras, los alumnos, a desarrollar sus conocimientos y comprensiones. Autores como Edwards y Mercer (1988) consideran que esta “ayuda” para desarrollar y construir comprensiones constituye una **construcción guiada del conocimiento**.

Las interacciones que tienen lugar en las aulas han sido objeto de atención y estudio de distintos investigadores. Tanto Edwards y Mercer (1988) como Cazden (1991) han analizado el discurso en el contexto del aula. Estos autores, además de haber analizado la comunicación no verbal, han centrado su atención en la secuencia de interacciones, poniendo énfasis en el inicio de la interacción, la respuesta y la evaluación o feedback recibida. Los autores indagan el papel que cumplen las secuencias comunicativas en el discurso escolar y destacan algunas de las estrategias interactivas y mecanismos semióticos que los educadores ponen en marcha, tanto para asegurar y comprobar los conocimientos que se van construyendo, como para controlar los contenidos que se introducen, incluyen, validan y destacan.

Los docentes tienen distintas formas de usar la conversación para guiar la construcción del conocimiento. Entre las formas verbales que se utilizan en el ámbito educativo están la recitación, el contar una historia y repetirla, hacer preguntas retóricas, etcétera. Sin embargo, no hay estrategias mejores o peores en forma absoluta, pero sí en términos de lograr determinados tipos de comprensión y aprendizajes. Cabe destacar que la estrategia o técnica usada no depende solo del estilo personal del docente sino de pautas culturales y contextuales. Los autores describen las formas de conversar que tienen los docentes cuando intentan guiar la construcción del conocimiento de los alumnos en el marco de la clase. Para esto, describen tres técnicas.

- La primera consiste en **obtener información de los alumnos** para que puedan detectar qué es lo que los alumnos conocen y para que el conocimiento sea visto como propiedad colectiva. En una clase expositiva, el docente puede iniciar la exposición con preguntas para saber qué es lo que ya saben sus alumnos. Muchas veces, los docentes no dan la respuesta correcta, sino que ofrecen pistas o claves para que los alumnos logren contestar adecuadamente. Al utilizar esta técnica, el docente se asegura de que los alumnos tomen una parte activa y no haya un monólogo expositivo del docente.
- La segunda técnica consiste en **responder a lo que dicen los alumnos**. Estas respuestas sirven para que el alumno tenga una devolución o feedback y para que, con sus contribuciones, ellos puedan construir significados más generalizados. La estrategia apunta a emplear lo que dice el alumno con fines didácticos. Durante su exposición, el docente puede:
  - tomar la pregunta del alumno y confirmar la respuesta;
  - repetir lo que dijo el alumno para llamar la atención sobre su idea;
  - reformular lo que dijo el alumno para ofrecer a los demás una versión revisada y ordenada;
  - explicar lo que quiso decir el alumno reelaborando sus ideas;
  - rechazar la intervención del alumno por ser una contribución inadecuada o incorrecta.
- La tercera técnica consiste en **describir las experiencias de clase compartidas** con los estudiantes, con el fin de ayudar a los alumnos a ver que las actividades que se hacen y sus secuencias, contribuyen a la comprensión del tema. Las experiencias anteriores sirven de bases para

otorgar sentido a las siguientes. Esto requiere de la creación de una continuidad en las experiencias y actividades y los alumnos deben poder percibir esto. El docente puede remitirse a una experiencia anterior útil para el desarrollo del tema actual, hacer recapitulaciones de contenidos presentados anteriormente e incluirlos en la presente exposición o realizar recapitulaciones reestructurativas, incorporando también los aportes de los alumnos.

**Va cuadro que sintetiza las tres técnicas**

<b>Técnicas para guiar la construcción del conocimiento en el aula</b>	
<b>Para...</b>	<b>Los docentes usan como técnicas...</b>
-obtener conocimiento de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtenciones directas</li> <li>- Obtención mediante pistas</li> </ul>
-responder a lo que dicen los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmaciones</li> <li>- Repeticiones</li> <li>- Reformulaciones</li> <li>- Elaboraciones</li> <li>- Rechazos</li> </ul>
-describir aspectos importantes de la experiencia compartida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frases del tipo "nosotros"</li> <li>- Recapitulaciones literales</li> <li>- Recapitulaciones reestructurativas</li> </ul>

Las técnicas que un docente utiliza para la construcción guiada del conocimiento durante sus exposiciones en clase, sólo se pueden comprender y evaluar en su contexto. Es decir, es necesario atender a las pautas culturales y a la forma y el contenido que se desea enseñar.

En el aula, la conversación que se establece con los alumnos en el momento de la exposición, no apunta a agrupar y “volcar” información, sino a trabajar con ella, seleccionándola, organizándola y discutiendo su importancia. Dicho de otro modo, la conversación en la exposición tiene como objetivo construir conocimiento.

**Subtítulo: Sugerencias para la planificación**

En el momento de planificar una clase expositiva, el docente deberá tener en cuenta algunos aspectos que estarán en relación directa con el contexto de enseñanza y con las características de sus alumnos. También, deberá considerar cuál es la organización conceptual que mejor responde a la disciplina en la cual se enmarca el tema a exponer.

Presentamos a continuación algunos aspectos a considerar en el momento de planificar una clase expositiva:

- La información debe ser presentada en forma concisa, evitando una presentación muy extendida en el tiempo. Si el tema a presentar es extenso y denso conceptualmente, conviene planificar la exposición en diferentes momentos de la clase, para garantizar la atención del alumno.



- La exposición deberá estar basada en el conocimiento previo del estudiante y deberá estar centrada en los aspectos más relevantes del tema a presentar.
- La exposición debe incorporar ejemplos y aplicaciones del contenido, de modo de facilitar que los alumnos comprendan los temas expuestos.
- La presentación de la información debe estar organizada de modo tal que ayude a los estudiantes a ordenar y a categorizar la información y los conceptos importantes en un marco intelectual significativo.
- La clase expositiva se debe planificar para la enseñanza de hechos y conceptos, teniendo en cuenta que su idoneidad es mayor cuanto más teóricos y abstractos sean los contenidos.
- Las clases expositivas deben ir acompañadas por una planificación de actividades o trabajos complementarios que posibiliten el engarce de los nuevos conocimientos con los que ya poseen los alumnos.

Atender a estas consideraciones puede evitar algunos de los errores habituales que se plasman en la práctica docente al implementar clases expositivas. Algunos de estos errores habituales son:

- En variadas oportunidades, se corre el riesgo de secuenciar la exposición sin una lógica o estructura interna. Esto conlleva a una sumatoria de temas distintos pero sin la coordinación, relación y la coherencia necesarias para comprender la lógica de los contenidos expuestos.
- Otro riesgo es pensar que la mera exposición, en el marco de una situación de enseñanza, provoca por sí sólo el aprendizaje. Es necesario considerar las relaciones entre los contenidos, la lógica secuencial de los temas, las características de los alumnos y del contexto en el cual se desarrolla la situación de enseñanza. No tener esto en cuenta supone establecer un proceso de enseñanza caracterizado por la exposición, pero sin lograr los propósitos que el docente se propuso en su planificación previa.
- Cuando se utiliza una estrategia expositiva, muy a menudo, el docente suele centrarse en la presentación de la información, dejando de lado la relación de la información con ejemplos y casos. Si esto ocurre, potencia en los alumnos un aprendizaje de tipo mecánico o memorístico porque no se le ofrecen al estudiante oportunidades para aplicar y utilizar de modo práctico el contenido o información.

## **Bibliografía**

- Cazden, B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Cros, A (2003). *Convencer en clase*. Barcelona: Ariel.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Joyce, B. & Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento* Barcelona: Paidós.
- Rajadell, N. & Serrat, N. (2000) La interrogación didáctica. En De la Torre, S., & Barrios, O. *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.

## **Actividad:**

Se propone el análisis de fragmentos de películas donde se pueda observar distintas características de la exposición didáctica y del diálogo en el aula. Algunas de ellas pueden ser:

“Intriga en la calle Arlington” (al inicio, hay una escena donde el protagonista está enseñando), El código Da Vinci (también al comienzo de la película hay una escena donde el protagonista masculino presenta diapositivas, donde él expone su teoría), la película “El espejo tiene dos caras”, donde aparecen dos tipos de exposiciones con características diferentes.

### **Los modelos centrados en formas indirectas de intervención del profesor: el estudio de casos**

Como venimos desarrollando en este texto, nuestro propósito es presentar distintas estrategias de enseñanza pero todas con el mismo fin: enseñar de modo tal que generemos buenas comprensiones en nuestros alumnos. En este sentido, la enseñanza con casos se constituye en una de las estrategias privilegiadas: los casos devienen en materiales curriculares que requieren que los estudiantes realicen un procesamiento mental de orden superior, sobre puntos importantes del curriculum.

Es necesario aclarar que la utilización de casos para la enseñanza como estrategia requiere de un proceso de familiarización tanto del docente como de los alumnos con la estrategia. Es fundamental entrenar a los estudiantes en desarrollar discusiones y ésta no es tarea ni fácil ni inmediata, pero constituye en un buen punto de partida. Otro aspecto central tiene que ver con la formulación de preguntas: por mejor que sea el texto del caso, su éxito para la enseñanza tiene que ver con formular las preguntas apropiadas, que permitan ayudar a los alumnos a comprender las relaciones importantes. Esta es una habilidad que también se aprende con el tiempo y que es necesario ejercitar. No es erróneo esperar que las primeras veces que los profesores utilicen esta estrategia no siempre se consigan los mejores resultados.

### **¿Qué es enseñar con el método de casos?**

Un caso es un instrumento educativo complejo que tiene la forma de narrativas: un caso incluye información y datos. Si bien se centra en áreas temáticas específicas, son por naturaleza interdisciplinarios, es decir, se encuentran funcionando como “bisagras” entre distintas áreas disciplinares. Esto significa que por más que se seleccione un caso para la enseñanza de la Historia, seguramente habrá en él componentes que lo ligan a otras disciplinas. Esta característica es fundamental, ya que es parte de lo que posibilitará “abrir” la discusión de los alumnos a distintos temas curriculares. Los buenos casos se construyen en torno de grandes ideas, de puntos importantes que merecen un estudio a fondo. Esto permite anticipar que no todos los contenidos de la enseñanza son posibles de ser enseñados mediante casos. Algunos son más

apropiados que otros, y como siempre, es el docente como diseñador de la enseñanza quien será el responsable de la toma de decisiones en ese sentido.

Por lo general, los casos remiten a problemas reales que les ocurren a personas reales, de modo que llevan a los alumnos a analizar en el aula un “trozo de realidad”, la cual debe ser desmontada, montada, armada y desarmada de modo que los estudiantes comprendan la situación analizada. Un “trozo de realidad” que les permita discutir, ponerse en la piel de los distintos actores implicados y comprender sus motivaciones e intereses.

Un buen caso para la enseñanza está construido alrededor de eventos que tienen consecuencias. Eleva las tensiones entre puntos de vista en conflicto; los personajes que intervienen no son estereotipos, generan preocupación. Las narrativas son verosímiles, generan dilemas éticos. No estamos refiriéndonos exclusivamente a la enseñanza de casos para el área de las ciencias sociales. Existen casos para ser utilizados en la enseñanza de distintas asignaturas, tanto de ciencias sociales como del área de las ciencias exactas y naturales. Un caso no es un muestreo y su criterio no es la representatividad. Esto es fundamental a la hora de comprender su naturaleza.

Hasta ahora describimos las características generales de un caso. Pero para utilizarlos en las aulas, además de buenos casos, es necesario considerar otros aspectos:

- Las preguntas críticas que acompañan el relato;
- El trabajo en pequeños grupos;
- El interrogatorio sobre el caso;
- Y las actividades de seguimiento.

*Preguntas críticas:* Al final de cada caso debe haber una lista de preguntas que obligue a los alumnos a revisar y analizar ideas importantes y problemas relacionados con el caso. Estas preguntas deben requerir una reflexión inteligente de los alumnos sobre los problemas, deben apuntar a buenas comprensiones y alejarse de aquellas preguntas formuladas para obligar a los alumnos a recordar una información para que brinde una respuesta específica. Más que requerir que los alumnos recuerden nombres, fechas, describan hechos, se intenta que estas preguntas lleven a los alumnos a hacer uso de “lo que saben” analizando datos y proponiendo soluciones. Este tipo de preguntas no son eficaces por sí solas, sino que dependerán del tipo de orientación y de otras preguntas que el docente pueda realizar para analizar en profundidad el tema. Realizamos esta aclaración porque esas preguntas no enclavadas en la estructura de una metodología de enseñanza con casos, puede favorecer un abordaje superficial de los temas, en oposición al sentido con el que fueron creadas.

*Trabajo en pequeños grupos:* Una característica fundamental de la enseñanza con casos es la oportunidad que deben tener los alumnos de discutir en pequeños grupos las respuestas que darán a las preguntas críticas. Es fundamental que los alumnos tengan la posibilidad de discutir en pequeños grupos antes de realizar la discusión de estas preguntas en el grupo general de la clase, ya que allí están “a prueba de riesgos”: pueden poner allí a prueba todas sus ideas. Es fundamental que el docente pueda observar el funcionamiento de cada grupo, de manera de identificar ideas comunes, modos de funcionamiento de los alumnos, etcétera

*Interrogatorio sobre el caso:* Este apartado podría denominarse también “cómo enseñar a los alumnos a discutir”. Más allá de la calidad del caso, es fundamental considerar la puesta en común en la clase en general de las respuestas elaboradas por los alumnos y los grupos de alumnos a las preguntas del caso. Se trata de respuestas elaboradas porque las caracteriza su calidad y riqueza en el contenido de las respuestas: no se trata de respuestas breves, formuladas en términos de una oración.

El interrogatorio al que nos referimos requiere de la experticia del docente: la discusión debe guiarse intentando que se haga foco en las cuestiones importantes, destacando las complejidades y conflictos, retomando las ideas de los alumnos, favoreciendo la reflexión, alentándolos a pensar con claridad y expresarse del mismo modo.

Va recuadro

El docente debería guiar la discusión de modo tal que:
<ul style="list-style-type: none"><li>- haga énfasis en las “ideas básicas”;</li><li>- corra de la escena los comentarios personales anecdóticos que poco sumen al caso analizado;</li><li>- promueva el análisis crítico de sus alumnos, absteniéndose de intercalar sus propios pensamientos acerca de su punto de vista, de modo de no influir ni obstaculizar el pensamiento de sus alumnos;</li><li>- promueva la tolerancia a la ambigüedad, la capacidad de convivir con la incertidumbre de que no existe una única respuesta apropiada a una pregunta formulada en los términos que venimos desarrollando.</li></ul>

Fin recuadro

*Actividades de seguimiento:* Mencionar las actividades de seguimiento de un caso significa pensar en qué informaciones necesitan los alumnos a partir del trabajo realizado con el caso. Es referirse a cuál es el tipo de información *de más* que necesitan los alumnos para saber lo que desean saber. Esto depende de las nuevas preguntas que hayan surgido, de las nuevas hipótesis que los estudiantes se hayan formulado. Para ello, el docente debería de disponer al menos de un archivo de dónde poder extraer informaciones complementarias esperables para ese caso estudiado. Pueden ser artículos de diarios y revistas, tablas y gráficos con datos de fuentes primarias (a veces es posible disponer de ellas), informes de investigaciones y otras fuentes de información escrita. Pero también es interesante contar como recursos tanto con novelas como películas comerciales y/o documentales.

Por supuesto, ninguna de estas informaciones resultará valiosas si no se acompañan de nuevas preguntas críticas y nuevos interrogatorios. Es necesario considerar si además introducen nuevas perspectivas al caso. Tener en consideración estos aspectos favorece que el pensamiento crítico de los alumnos evolucione.

Esto lleva a preguntarse acerca del tiempo de clase asignado a un caso. No existe una receta para contestar eso. Es fundamental que el docente balancee la

asignación del tiempo disponible en relación con la extensión y la profundidad de los contenidos que se propone enseñar, y la motivación de sus alumnos. Volvemos a referirnos a la pericia del profesor para evaluar si el tiempo que le asigna al desarrollo del caso permite el abordaje en profundidad de lo que se propone enseñar.

#### Subtítulo: **Sugerencias para la planificación**

1. *¿Cómo elegir un caso?* Es conveniente tener en cuenta algunas consideraciones para planificar clases utilizando casos. Para ello es conveniente:
  - Evaluar la concordancia entre las ideas básicas que se ponen en juego en el caso y los principales temas del curriculum.
  - Juzgar la calidad del relato del caso. Para ello es necesario que el docente se formule algunas preguntas en relación con este punto. Por ejemplo: ¿el relato atrapa al lector? ¿permite que el lector se forme una imagen mental de las personas, lugares y acontecimientos? ¿permite que se identifique con alguno de los personajes? ¿la trama es realista? Más allá de que el docente no tiene por qué ser un especialista en literatura, es deseable que pueda emitir un juicio de la calidad del relato para asegurar la elección apropiada del caso.
  - Además de lo mencionado en el punto anterior, es preciso prever la lecturabilidad del caso por los alumnos a los que está destinado. Si debido al vocabulario los alumnos tienen dificultad para comprender la lectura y encontrarle sentido a lo que leen, el caso no resultará apropiado.
  - Es fundamental que el caso apele a sentimientos intensos por parte del lector. Este no es un punto accesorio. Por supuesto, lo que se espera del caso es un elevado impacto emocional, pero de ningún modo debe entenderse como eje para sesgar el punto de vista de los alumnos a uno determinado. Lo interesante de que el caso apele a sentimientos intensos, es que contribuye a despertar el interés en los alumnos y esto favorece la conexión con los contenidos de enseñanza.
  - Una característica que denota la calidad del caso es que produzca la sensación de “asunto no resuelto”. Un buen caso no presenta una solución satisfactoria, sino que deja interrogantes molestos. Su narrativa debe acentuar el dilema, de modo de tentar a los alumnos a resolverlo.
2. *¿Para qué área de contenido?* Si bien las áreas de contenido para las que parece más fácil encontrar o proponer casos para la enseñanza son las ciencias sociales y las humanidades, todas las áreas pueden encontrar conceptos o ideas que, para enseñarlas, requieran de una discusión intensa.
3. *¿Cómo escribir un caso?* Es posible que no encuentre casos apropiados a determinado tema curricular, o también, que algún suceso de la realidad le despierte interés en formularlo como un caso para sus alumnos, dada la pertinencia con algún tema curricular. A continuación mencionamos algunas consideraciones útiles a la hora de escribir un caso. Por supuesto que es probable que los primeros intentos no hagan sentir al docente un hábil escritor de casos. Pero para lograrlo, es necesario ofrecer a los alumnos para que estudien aquello

que hayan escrito, de modo de identificar las debilidades y también las fortalezas del relato y así poder modificarlas en otra oportunidad.

- Utilice un lenguaje claro y un vocabulario accesible a los destinatarios.
- Comience el relato de modo de atraer de inmediato la atención de los lectores, planteando una situación de acción más que una simple descripción.
- Elija un tema relevante, recuerde que los casos se centran en sucesos importantes.
- Debe incluir puntos de vista conflictivos, tratando de elevar al máximo la tensión, sin perder credibilidad en el relato. Los problemas presentados deben ser complejos e incluir diferentes facetas.
- Recuerde que los protagonistas del caso deben despertar los sentimientos de los lectores. No deben presentarse como personajes estereotipados, sino que puedan atribuírseles múltiples motivaciones para sus acciones. Esto favorecerá la identificación positiva o negativa con ellos, y las formulaciones de hipótesis y discusiones entre los alumnos en relación con esto.
- Si bien ha sido mencionado anteriormente, es fundamental que el caso finalice con un dilema: cuando el caso concluye los problemas no han sido resueltos aún.

4. *¿Cómo prepararse para enseñar con casos?* Una buena preparación previa es esencial para que la enseñanza con casos sea exitosa. Las sugerencias que aparecen a continuación guardan estrecha relación con las características que fueron mencionadas en párrafos anteriores.

- Es fundamental que el docente conozca el caso en profundidad, con todos sus pormenores.
- Como todo buen caso, debe plantear varios problemas a resolver. Es útil que el docente haga para sí una lista con todos ellos, independientemente de que no sean trabajados todos en la clase. Conocerlos y tenerlos identificados favorecerá la orientación que realice en la discusión.
- En relación con el punto anterior, el docente puede plantearse “buenas preguntas” en relación con los problemas planteados en el caso. Si bien no es deseable que estas preguntas se transmitan de ese modo a los alumnos, pueden ser consideradas para que el interrogatorio que el docente realice del caso no se desvíe de los propósitos con los que se planteó para la enseñanza. Si el docente considera las preguntas que se formuló como capaces de “traer a la luz” los elementos centrales del caso, tenerlas presentes facilitará sus decisiones para mantener centrada la discusión de los alumnos donde crea conveniente.
- Es fundamental que el docente conozca a los alumnos para poder guiar la discusión. Esto se logra con tiempo pero es preciso incluirlo dentro de las sugerencias.
- Si bien parece redundante, es necesario que el profesor se conozca a sí mismo. Enseñar utilizando casos, es asociarse en la enseñanza y en el aprendizaje con los alumnos. Si bien conocerse a sí mismo es un punto que favorece todo proceso de enseñanza, independientemente de la estrategia seleccionada, no queríamos dejar de incluirlo dada la

implicación personal del docente y de sus puntos de vista que se hacen presentes utilizando este modo de enseñar.

- Hacer una lista de actividades de seguimiento o complementarias previas a la presentación del caso favorecerá la enseñanza, ya que permitirá al docente identificar qué es lo que los alumnos desean conocer “de más” y le permitirá orientar la enseñanza de modo de ampliar y profundizar la comprensión de los problemas del caso.

### **Consideraciones generales y límites de la enseñanza con casos**

Se puede reforzar la idea de que un caso es el punto de partida para la indagación que realizan los alumnos sobre los problemas que plantea y que es el caso mismo, la discusión en los grupos de alumnos y el interrogatorio que se les realiza, una posibilidad real de atravesar por experiencias de investigación. El mayor valor de este tipo de estrategia reside en:

- El tipo de habilidades intelectuales que promueve en los alumnos.
- Su adaptabilidad para el uso en distintas áreas del conocimiento.
- La posibilidad de vincular distintas áreas y distintos temas curriculares, guardando las características del aprendizaje situado.
- El tipo de vínculo que genera entre profesor y alumnos, alumnos entre sí, y con el conocimiento.

Los argumentos en contra que limitarían esta propuesta, tienen más que ver con aspectos propios de su puesta en práctica en el aula, que con la técnica misma. La posibilidad de falta de entrenamiento del docente para realizar este tipo de enseñanza, la dificultad para encontrar casos apropiados, la complejidad de la formulación de interrogantes, entre otras. Es necesario considerar que el trabajo con casos promueve la profundidad en el abordaje de los contenidos de enseñanza, pero lleva más tiempo desarrollar los contenidos de este modo.

### **Bibliografía**

Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

### **El aprendizaje cooperativo**

En las propuestas de enseñanza que se presentan a los alumnos muchas veces se organiza el trabajo en forma individual, pero también los docentes diseñan actividades para que los alumnos trabajen en conjunto. En estas oportunidades, los docentes implementan estrategias que llevan a los alumnos a trabajar cooperativamente. Si bien esto puede instituirse como una práctica habitual, intentaremos puntualizar las características del trabajo cooperativo como una estrategia que potencia las producciones y los aprendizajes de los alumnos. Para

planificar una propuesta de aprendizaje cooperativo, el docente deberá pensar en un grupo de estrategias de enseñanza que comprometen activamente a los estudiantes en trabajos de equipo hacia una meta común. El aprendizaje cooperativo es una de las estrategias metodológicas que enfatizan que el alumno no aprende en solitario, y que, por el contrario, la actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de los demás.

### ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo puede entenderse como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos. Para Hassard (1990) el aprendizaje cooperativo es un abordaje de la enseñanza en el que grupos de estudiantes trabajan juntos para resolver problemas y para terminar tareas de aprendizaje. Es un intento deliberado de influir en la cultura del salón de clases mediante el estímulo de acciones cooperativas en el salón de clases. La enseñanza cooperativa es una estrategia fácil de integrar con el enfoque de la indagación al enseñar.

Va recuadro

¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo es una estrategia de gestión del aula que privilegia la organización del alumnado en grupos heterogéneos para la realización de las tareas y actividades de aprendizaje en el aula. El aprendizaje cooperativo comparte la idea de la agrupación del alumnado en grupos heterogéneos en función del género y del ritmo de aprendizaje. El alumnado trabaja conjuntamente para aprender y aprende a ser responsable tanto de sus compañeras y compañeros de grupo como del suyo propio.

El hecho de organizar tareas en grupos pequeños no es suficiente para afirmar que los alumnos aprenden o trabajan en forma cooperativa. Para planificar una propuesta de aprendizaje cooperativo, hay que tener en cuenta que no todos los grupos son cooperativos. Johnson (1999) distingue cuatro tipos de grupos en los que gradualmente se llega al trabajo cooperativo de alto rendimiento. Estos grupos son: el *grupo de pseudoaprendizaje*, el *grupo de aprendizaje tradicional*, el *grupo de aprendizaje cooperativo* y el *grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento*.

El **grupo de pseudoaprendizaje** se caracteriza por el hecho de que los alumnos acatan las directivas dadas por el docente, de trabajar en forma conjunta pero no tienen ningún interés en hacerlo. Al observar la dinámica del grupo, pareciera que trabajan conjuntamente, pero lo que prima en el trabajo es la competencia de los alumnos entre sí. Cada alumno ve a los demás como competidores y por este motivo, en lugar de ocuparse del trabajo a realizar, los alumnos están interesados en obstaculizar e interrumpir el trabajo de sus compañeros. Como consecuencia, el resultado final del trabajo es menor al potencial de los miembros individuales del grupo. Los alumnos trabajarían mejor en forma individual.

En un **grupo de aprendizaje tradicional** se les solicita a los alumnos que trabajen en conjunto y ellos se disponen a hacerlo, pero las tareas que se les asignan están estructuradas de tal modo que no requieren un verdadero trabajo conjunto. Los



alumnos intercambian información entre sí, pero no se sienten motivados a enseñar lo que saben a sus compañeros de equipo. Incluso muchos alumnos participan mínimamente ya que esperan que sus compañeros lleven adelante la tarea asignada. Algunos alumnos se dejan estar, a la espera de sacar partido de los esfuerzos de sus compañeros más responsables. Ciertos miembros del grupo se benefician ya que el resultado final es cualitativamente mejor que sus producciones individuales pero los otros integrantes más responsables trabajarían mejor en forma individual.

En un **grupo de aprendizaje cooperativo**, el docente indica a los alumnos que trabajen juntos y ellos lo hacen voluntariamente. Saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo. Johnson sostiene que los grupos de aprendizaje cooperativo tienen cinco características distintivas:

1. El objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos los miembros motiva a los alumnos a esforzarse y obtener resultados que superan la capacidad individual de cada uno de ellos.
2. Cada miembro del grupo asume la responsabilidad y hace responsables a los demás de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común.
3. Los miembros del grupo trabajan a la par para producir resultados conjuntos y se evidencia un compromiso y un interés recíprocos.
4. A los miembros del grupo se les enseña ciertas formas de relación interpersonal que ponen en práctica en el trabajo de equipo y en la ejecución de tareas.
5. Los grupos realizan una tarea de evaluación ya que analizan con qué eficacia están logrando sus objetivos y en qué medida los miembros están trabajando juntos para garantizar una mejora en su aprendizaje y su trabajo en equipo.

En un grupo cooperativo, el resultado del trabajo muestra que el grupo es más que la suma de sus partes y todos los alumnos tienen un mejor desempeño que si hubieran trabajado solos.

El grupo de **aprendizaje cooperativo de alto rendimiento** se caracteriza por cumplir con todos los requisitos del grupo cooperativo pero, además, se obtienen rendimientos que superan las expectativas. Lo que lo diferencia del grupo de aprendizaje cooperativo es el nivel de compromiso que tienen los miembros entre sí y con el éxito del grupo.

Johnson (1999) afirma que para que un grupo sea un grupo cooperativo, es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa "cara a cara", la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal.

En los grupos cooperativos se establece una interdependencia positiva entre los miembros. Esto se manifiesta en el hecho de que cada miembro se preocupa y se siente responsable no sólo por el propio trabajo, sino también por el trabajo de todos los demás. De esta manera se ayuda y anima por el propósito de que todos desarrollen exitosamente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto. Otra característica es que los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad respecto tanto a las características personales como a las habilidades y competencias de sus miembros. En los grupos cooperativos, la función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de

gestión y funcionamiento. Se busca conseguir desarrollar una tarea pero también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo, ambiente caracterizado por la confianza mutua, la comunicación eficaz, la gestión de conflictos, la solución de problemas y la toma de decisiones. Con respecto a la evaluación, además de haber una instancia grupal, se realiza una evaluación individual para cada miembro.

### **¿Qué es una propuesta de trabajo cooperativo?**

Aun con las mejores intenciones, un docente puede planificar sus propuestas de enseñanza con actividades que requieran del trabajo cooperativo por parte de los alumnos, pero el funcionamiento de los grupos esté más cerca del funcionamiento de grupos tradicionales que de los grupos cooperativos. Por ejemplo, los grupos de estudio, los equipos de investigación, los talleres de trabajo y los grupos de lectura son grupos, pero no se constituyen **necesariamente en** grupos cooperativos.

Para que un grupo funcione de manera cooperativa, el docente deberá tener en cuenta cinco elementos esenciales que deberán estar incorporados en sus clases:

- Interdependencia positiva,
- Responsabilidad individual,
- Interacción estimuladora cara a cara,
- Técnicas interpersonales y de equipo,
- Evaluación grupal.

**La interdependencia positiva:** El docente propone al grupo una tarea clara y un objetivo grupal. Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Se estimula que los alumnos se relacionen e interactúen unos con otros para desarrollar la tarea y lograr los objetivos acordados.

**Responsabilidad individual:** Esta característica se refiere a la capacidad de dominar y ejecutar la parte del trabajo de la cual el alumno se ha responsabilizado dentro de un grupo de aprendizaje cooperativo. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Nadie puede aprovecharse del trabajo de otros. Para un verdadero trabajo cooperativo, cada miembro del grupo debe ser capaz de asumir íntegramente su tarea y además debe tener los espacios para que pueda participar y contribuir individualmente. El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar el progreso realizado en cuanto al logro de dichos objetivos y los esfuerzos individuales de cada miembro.

**Interacción estimuladora cara a cara:** La interdependencia positiva en un grupo de aprendizaje cooperativo no se da en forma espontánea, sino que son las formas de interacción y de intercambio verbal entre las personas del grupo, movidas por la interdependencia positiva, las que afectan los resultados de aprendizaje. Es así como el contacto cara a cara entre los alumnos participantes de un grupo de aprendizaje cooperativo, es el que les permite acordar las metas a lograr, desarrollar roles y estimular o frenar actitudes de sus pares en el desarrollo de las tareas. El alumno aprende que de ese compañero con el que interactúa día a día, puede aprender o él mismo le puede enseñar, puede apoyarse y apoyar. Al promover personalmente el

aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con los objetivos comunes.

**Técnicas interpersonales y de equipo:** El cuarto componente del aprendizaje cooperativo consiste en enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles. El desarrollo de habilidades de cooperación y trabajo en grupo es uno de los puntos más complejos, ya que es necesario enseñar a los alumnos las habilidades sociales necesarias para colaborar. También es fundamental que los alumnos involucrados en las tareas del grupo de aprendizaje cooperativo estén motivados a usar las habilidades de trabajo y de relación social que se requieren para trabajar en un grupo de esa naturaleza. El funcionamiento del grupo cooperativo requiere que los alumnos aprendan tanto las asignaturas como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo con estas características. Por este motivo, las prácticas del trabajo en equipo también deberán ser enseñadas por parte del docente. Las habilidades colaborativas son formas de relacionarse con otros, orientadas hacia el logro de una meta. Se incluyen las habilidades de comunicación e interacción con otros, la habilidad de escuchar activamente, hablar por turnos, compartir, intercambiar y sintetizar ideas, opinar y expresar el propio pensamiento y sentimientos, dar apoyo y aceptación hacia las ideas. Un segundo nivel de habilidades de trabajo cooperativo involucra las habilidades de trabajo grupal: la capacidad de tomar decisiones en grupo, la habilidad de planificar cooperativamente, en donde los alumnos que participan puedan incorporar cada uno sus expectativas, de modo de verse reflejados tanto en la tarea como en el producto final, la capacidad por la cual los miembros del grupo determinen su propia organización, que sean los alumnos los que decidan de qué modo van a trabajar sin que tengan a alguien externo al grupo que les indique cómo hacerlo.

**Evaluación grupal:** Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar. Para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden aumentar la actividad del grupo. Para esto, es importante que el profesor permita la autoevaluación en sus alumnos, de modo que sean ellos los que se den cuenta si están logrando o no los objetivos tanto personales como grupales que se habían acordado.

El aprendizaje cooperativo provee un amplio rango de estrategias para promover un aprendizaje académico a través de la comunicación y cooperación entre los alumnos. El aprendizaje cooperativo implica que los estudiantes se ayuden mutuamente a aprender, compartir ideas y recursos, y planifiquen cooperativamente qué y cómo estudiar. Los profesores permiten a los estudiantes participar en la elección de actividades y propósitos. De esta manera habilitan a que los estudiantes participen de su propio proceso de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo estimula y es un factor desde el cual se construye a partir de las contribuciones de los miembros del grupo. Aún en las más estructuradas situaciones de aprendizaje cooperativo, la interacción no puede ser controlada. Los docentes no deben preocuparse por saber cuánto o cómo contribuirá cada miembro

del grupo, sino que deben estar dispuestos a reconocer la diversidad de los intereses, talentos o el ritmo de trabajo de sus alumnos.

### **Cómo formar grupos para el trabajo cooperativo**

Muchas veces nos preguntamos cómo armar los grupos en la clase. ¿Dejamos que los alumnos se agrupen libremente según sus intereses y afinidades personales o somos nosotros, como docentes, quienes decidimos la constitución de cada grupo? Otra alternativa que utilizan ciertos docentes es formar grupos al azar. Una de las recomendaciones principales es atender a la **heterogeneidad** de los integrantes del grupo. Los grupos cooperativos deben ser necesariamente heterogéneos. Los mismos deben estar compuestos por alumnos cuyos niveles de conocimiento o habilidades varíen de entre bajo y alto. Así los alumnos más "hábiles" podrán fortalecer sus conocimientos explicando y ayudando a los más "lentos" en ese dominio en particular y por su parte, éstos últimos tendrán la oportunidad de obtener ayuda y ser integrados al grupo. El docente debe estimular este tipo de interacciones. Otro aspecto a tener en cuenta es que, al organizar los grupos, es importante tratar de **"romper" las barreras de los prejuicios y los estereotipos**, ya sean barreras éticas, étnicas o de género. Cuando esto es tenido en cuenta, estas variables se encuentran presentes en todos los grupos de trabajo y los alumnos comienzan a respetarse mutuamente. Siguiendo y poniendo en práctica estas ideas, los docentes tendrán facilitada la constitución de cada grupo para un verdadero trabajo cooperativo.

### **Bibliografía**

- Johnson, D. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Slavin, Robert (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Hassard, J. (1990) The AHP soviet exchange project: 1983 – 1990 and beyond. *Journal of Humanistic Psychology*, 30, 6-51.

## V. Evaluación de los aprendizajes

Concepto de evaluación. Funciones de la evaluación.

### Acerca del concepto de evaluación

El concepto de evaluación ha ido recubriendo diferentes nociones a medida que han ido modificándose los diferentes modelos educativos, por eso, este término supone significaciones distintas en función de la noción que se le asigne.

La evaluación como tarea ha adquirido mayor relevancia en el ámbito educativo y allí se ha analizado con más intensidad. A su vez, en el ámbito escolar, la evaluación se ha asociado tradicionalmente a la calificación sancionadora y a la atribución de una nota.

Actualmente, la idea acerca de la evaluación ha cambiado y ha adquirido un significado sustancialmente diferente proyectado fuera del ámbito educativo. Es concebida en la actualidad, como un proceso sistemático e intencional por el cual, en función de ciertos criterios, se trata de obtener información para poder formular un juicio y tomar decisiones con respecto a lo que se ha evaluado.

La evaluación es un recurso indispensable para el perfeccionamiento de dos procesos que nos interesan especialmente: la enseñanza y el aprendizaje. Entendemos que encarar una acción docente significa actuar para mejorar las probabilidades de que se produzcan procesos deseables de aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes debería realizarse sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, esté constituido por un conjunto de instrumentos de evaluación. Dado que cada tipo de instrumento permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes de los alumnos, es menester garantizar la pertinencia y calidad técnica del programa considerado integralmente como una estructura, así como la de cada uno de sus componentes. El programa de evaluación debe ser consistente con el tipo de enseñanza que se desarrolle y, asimismo, debe permitir evaluar justa y equitativamente a grupos numerosos integrados por alumnos diferentes.

El concepto de evaluación varía según la concepción que se tenga acerca de la enseñanza, y de aquello que los alumnos deben aprender: la evaluación se puede entender de diversas maneras, considerando los propósitos de la institución educativa en relación con aquello que se propone medir, o aquello sobre lo que se pretende emitir un juicio de valor. Esto nos lleva a una primera precisión acerca del concepto, y es que históricamente la evaluación ha sido entendida situándola entre dos tensiones: la evaluación como medición o la evaluación como valoración.

Según Camilloni (1995) la evaluación es utilizada por los docentes para recoger información sobre los aprendizajes de los estudiantes y

*...para obtenerla [información sobre el aprendizaje de los estudiantes] puede recogerla de las situaciones naturales tal como ocurren en la sala de clase o fuera de ella, o bien puede generar intencionalmente*

*situaciones específicas. La evaluación tiene un estado inicial que puede construirse a partir de dos tipos de operación: una modalidad se constituye sobre la base de recoger datos a través de la observación sistemática o asistemática o de algún otro medio no diferenciado del proceso de enseñanza volcados en la elaboración de sus respectivos registros y, la otra, con características bien diferenciadas de la anterior, consiste en obtener datos en situaciones especialmente diseñadas para recoger una información que se considera relevante como indicadora del estado de situación de los aprendizajes que se quieren evaluar...*

Una vez recolectados los datos deben realizarse juicios de valor acerca de lo que la información recogida significa en términos de aprendizaje de los alumnos. Se trata entonces de la segunda operación en el proceso de evaluación, que consiste en analizar e interpretar la información recogida. Según la autora mencionada, no hay evaluación sin juicios de valor.

*... El juicio de valor puede ser construido de dos maneras. Según una de ellas, puede responder a estados afectivos del docente, relacionados con actitudes de aceptación o rechazo, de agrado o desagrado ante determinada conducta del alumno, observada directamente, inferida de conductas observadas o, también, sólo supuesta más o menos indirectamente a partir de la interpretación de variadas situaciones. El juicio de valor puede surgir, igualmente, como producto de una elaboración seria y rigurosa de la información recogida sistemáticamente, a partir (...) de una base de conocimientos que permite fundamentar el juicio de valor de una manera que pretende ser objetiva.*

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que "la evaluación es el juicio sistemático de la validez o mérito de algo" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995:19). De tal manera que en un estudio es importante considerar los distintos aspectos sobre los que se evalúa, aquello que se considera como aciertos y aquello que se identifica como mejora. En este sentido, Stufflebeam y Shinkfield (1995) consideran que la evaluación es un proceso complejo pero inevitable, que se configura en fuerza positiva cuando se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes y para tender hacia una mejora.

Más ligada a la orientación cuantitativa, se puede entender a la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas, no solo de los aciertos y desaciertos del desempeño del estudiante o del profesional, sino también supone la posibilidad de recibir retroalimentación para la enseñanza

En la actualidad disponemos de una cantidad importante de instrumentos diversos, creados muchos de ellos a lo largo del siglo XX. Consisten, por un lado, en las llamadas "pruebas objetivas", diseñadas a partir del programa de investigación científica del conductismo, con una serie de especificaciones técnicas importantes en cuanto a la construcción de ítems y al análisis e interpretación de resultados. También contamos con un conjunto de normas técnicas para la utilización de las denominadas "pruebas subjetivas"-a veces llamadas "tradicionales"- en las que, a diferencia de las pruebas objetivas que sólo admiten una única respuesta correcta, se

aceptan diferentes niveles de calidad de respuesta. En este último campo, las normas técnicas desarrolladas han apuntado a mejorar la construcción, la administración y la interpretación de los resultados, con el propósito de mejorar también la confiabilidad y la validez de este tipo de pruebas.

En este siglo, el trabajo realizado en el campo de la evaluación didáctica ha sido muy profuso ya que se ha considerado que se trataba de un tema prioritario en las teorías de la enseñanza. No es extraño, por ejemplo, que para las diversas teorías conductistas del aprendizaje, la evaluación se convirtiera en un aspecto central de su desarrollo teórico y experimental y de su propuesta didáctica, hasta el punto de sostener que se debía limitar lo que se enseñaba a aquello que era posible evaluar en los términos que la teoría aceptaba con carácter exclusivo, es decir, cuantificando los rasgos de las conductas observables. Consideramos que se trata de una función fácil de resolver técnicamente en el marco de las teorías del conductismo porque se limita a evaluar lo que se puede observar. El problema es más difícil de resolver desde las corrientes cognitivas en educación. La cuestión de la evaluación es menos importante técnicamente, por ejemplo para el enfoque humanista.

Es importante hacer notar que la gran disponibilidad de instrumentos de diferente carácter, alcance y función, es un factor de enriquecimiento del abanico de posibilidades que se abren para el diseño de programas de evaluación. El problema que se ha de resolver es el de su adecuada selección y organización, de modo de alcanzar consistencia con el proyecto docente.

En relación a la genealogía del concepto de evaluación pueden mencionarse distintos períodos. Es importante considerar que la potencia de esta periodización es favorecer la comprensión acerca de la presencia de todos estos sentidos en el concepto mismo de evaluación.

El primer período puede situarse a principios del siglo XX, en los Estados Unidos, con la aparición de los tests estandarizados como instrumentos de medición y evaluación. Se caracteriza por medir la calidad de la educación en el rendimiento de los estudiantes, mediante tests o pruebas. En los primeros años de la década de los treinta, Ralph Tyler presenta su perspectiva acerca del currículo. Plantea el problema del diseño curricular, considerando la selección y organización de objetivos y cómo evaluar el logro de estos últimos. Para Tyler, la evaluación determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios (Tyler, 1949).

Luego, en los años 60, y a partir del replanteo educativo que se realiza en Estados Unidos a partir de la “pérdida” de la carrera por la conquista del espacio (la llegada del Sputnik a la Luna, en el año 1954), en educación se plantea la necesidad de elaborar nuevos proyectos para el desarrollo del currículo; especialmente, en ciencias y matemática. En paralelo, Cronbach (1963) sugiere que se reconceptualice la evaluación "como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos". En este sentido, la evaluación se considera aquello que permite juzgar la medida del éxito o no de una propuesta curricular.

A partir de la década del 70, la evaluación empieza a diferenciarse como campo de saber y se la comienza a entender en términos de una profesión: existen aquellos que se dedican profesional exclusivamente a la evaluación. Esto contribuye a un fuerte desarrollo teórico.

### **¿Cómo evaluar los aprendizajes de los alumnos?**

Es posible comenzar por establecer criterios que nos permitan considerar los requisitos de aprobación. Según De Ketele (1984), para evaluar hay que considerar las siguientes acciones:

- Establecer claramente el objetivo de la evaluación;
- Determinar el criterio o los criterios relacionados al objetivo;
- Confrontar los criterios seleccionados previamente con las informaciones recogidas en la evaluación;
- Formular conclusiones para la toma de decisiones;

Las informaciones obtenidas corresponden al sujeto evaluado; el criterio es externo, es aquello que determina qué información (índices) hay que observar, extraer o recolectar.

Cuanto mayor es la complejidad de los procesos cognitivos, afectivos y psicomotores de la tarea a ser evaluada, más difícil será la definición de los criterios.

### **VA RECUADRO**

#### **Evaluación Criterial**

Cuando se evalúa con referencia a un criterio, se busca la comparación del alumno con sus propios rendimientos o resultados, en relación con un criterio fijado de antemano.

Se valora principalmente el progreso realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto y la distancia que lo separa del criterio establecido. Esta distancia constituye las bases de la información a partir de la cual se ha de tomar una decisión. Este tipo de evaluación permite establecer un balance con los objetivos propuestos, realizar un diagnóstico de las dificultades y determinar si la estrategia de enseñanza llevada a cabo debe reorientarse.

Fin recuadro

#### **Bibliografía:**

- Angulo Rasco, F. (1995). La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo. En *AAVV, Volver a pensar la educación* (Vol. II). (pp. 194-219) Madrid: Morata/Paideia.
- Alvarez mendez, J.M. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



- Camilloni y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. Cap 3.
- De Ketele, J. (1984). *Observar para educar*. Madrid: Visor. Cap 2.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que queremos*. Bs As.: Amorrortu. Cap 11.
- Fernández Sierra, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En Angulo, F & Blanco, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. (pp. 297 – 312) Málaga: Aljibe.
- Foucault, M. (1993). El examen. En: Díaz Barriga, A. (comp.) (2000) *El examen, textos para su historia y debate*. (pp. 62-71) México: UNAM.
- House, E. (1999). *Evaluación, ética y poder..* Madrid: Morata Cap 2.

## ÍNDICE DE RECURSOS SUGERIDOS

### TEXTOS

Álvarez Méndez, J.M. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Angulo Rasco, F. (1995). La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo. En *AAVV, Volver a pensar la educación* (Vol. II). (pp. 194-219) Madrid: Morata/Paideia.

Anijovich, R. y otros (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.

Argyris, C. & Schon, D (1974). *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey- Bass.

Borges, J.L. & Bioy Casares, A. (1957) *Cuentos Breves y extraordinarios*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Bourdieu, P. & Gross, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. En *Revista de Educación*, 292. Madrid

Brubacher, J., Case, C. & Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.

Camilloni y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. Cap 3.

Cazden. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

Cols, E. Programación de la enseñanza. Ficha de cátedra de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Didáctica I.

Cros, A (2003). *Convencer en clase*. Barcelona: Ariel.

De ketele, J. (1984). *Observar para educar*. Madrid: Visor. Cap 2.

Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.

Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Eisner, E. (2002). *La escuela que queremos*. Bs As.: Amorrortu. Cap 11.

Feldman, D y Palamidesi, M (2001). Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques. *Universidad y Educación - Serie Formación Docente, 1*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Fenstermacher, G. (1989) , Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *En La investigación en la enseñanza I*. Madrid Barcelona: Paidós, M.E.C. ¿qué es M.E.C.? ¿Es Barcelona o Madrid?
- Fenstermacher, G. & Soltis, J (1999). *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Jackson, P. (1999) Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferreres, V. (2004). Objetivos didácticos. En Salvador, , F., Rodríguez, J.L. & Bolívar, A. (DIR.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica (II)*. (pp. 355 – 368) Málaga: Aljibe.
- Fernández sierra, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En Angulo, F & Blanco, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. (pp. 297 – 312) Málaga: Aljibe.
- Foucault, M. (1993). El examen. En: Díaz Barriga, A. (comp.)(2000) *El examen, textos para su historia y debate*. (pp. 62-71) México: UNAM.
- House, E. (1999). *Evaluación, ética y poder..* Madrid: Morata Cap 2.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica
- Gardner, H. (1999). *La Educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Hassard, J. (1990) The AHP soviet exchange project: 1983 – 1990 and beyond. *Journal of Humanistic Psychology*, 30, 6-51.
- Johnson, D. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aul.*, Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Joyce, B.& Weil, M (1985). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Lomas, C. (2003). *La vida en las aulas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento* Barcelona: Paidós.
- Nieves Blanco, (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: El Aljibe.. Cap 11.
- Pineau, P. (2005). *Relatos de escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Rajadell, N. & Serrat, N. (2000) La interrogación didáctica. En De la Torre.

Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.

De la Torre, S. & Barrios, O. *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro

Schon, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/M.E.C.

Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Smith, M. (2001). Chris Argyris: theories of action, double loop learning, and organizational learning. Extraído el 15 octubre de 2004 de [www.infed.org/thinkers/argyris.htm](http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm).

Skinner, J. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.

Shulman, L (1987). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. En: Harvard Educational Review, 57, 1, 1-22.

Slavin, Robert (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula..* Buenos Aires: Paidós.

Tyler, R. (1974). *Principios para la elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.

Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea. Cap 8.

#### PELÍCULAS SUGERIDAS:

“Nueve Reinas” (2000)

Dirección: Fabián Bielinsky

Actores principales: Ricardo Darín y Gastón Pauls.

#### Sinopsis

La historia de "Nueve Reinas" comienza una madrugada y termina a la mañana del día siguiente. En esas 24 horas o un poco más, Juan y Marcos, sus protagonistas, pasarán por la experiencia de sus vidas, por algo nunca antes vivido, por lo que Marcos insiste en llamar "una en un millón". Dos minúsculos estafadores que habitualmente trabajaban por unos pocos pesos, se conocerán fortuitamente una madrugada, e imprevistamente se verán envueltos en un negocio de centenares de miles. Un negocio urgente, inmediato, tanto que no les permitirá dudar: tienen que seguir adelante,

hacer lo necesario, tomar por el cuello a la única oportunidad que la vida les va a presentar. Y lo harán.

“La sociedad de los poetas muertos” (1989)

Director: Peter Weir

Actores principales: Robin Williams y Ethan Hawke

Sinopsis:

La película *La sociedad de los poetas muertos* expone el despertar adolescente al placer del lenguaje poético, al romanticismo, la búsqueda de la identidad y la canalización de las posibilidades vocacionales. La película se torna necesaria para docentes preocupados por la formación de niños y jóvenes, además de ofrecerles información. En el guión quedan perfectamente engarzados poemas de Walt Whitman, Henry D. Thoreau y Lord Tennyson, entre otros, así como unos diálogos verosímiles que en unas cuantas frases muestran la personalidad, los conflictos, las posibilidades y expectativas de sus personajes. El escenario es un colegio tradicional, rígido y exigente, donde el peso de la tradición gravita sobre las vidas y las conciencias de los jóvenes adolescentes, que son inscritos y presionados por sus acaudalados y severos padres. El tema principal cuestiona las prácticas rígidas y memorísticas de las escuelas tradicionales, contrastadas y retadas por un ex alumno convertido ahora en maestro (Robin Williams), que viene decidido a romper dichas formas de enseñanza y aprendizaje.

“Escuela de rock” (2003)

**Dirección:** Richard Linklater.

Actores principales: Jack Black (Dewey Finn), Mike White (Ned Schneebly) y Joan Cusack

Sinopsis:

El guitarrista Dewey Finn (Jack Black) es re-voltoso, es un rebelde en contra del sistema, es completamente irreverente y es un fanático creyente en el poder del rock and roll. Aficionado a arrojar en brazos del público desde el escenario y a ejecutar solos de guitarra de 20 minutos de duración, Dewey está decidido a llevar a su grupo rockero hasta la victoria final en la versión local de la "Batalla entre Bandas"... pero sus compañeros de grupo le echan del mismo. Desesperado, sin dinero para pagar el alquiler, Dewey malvive en un apartamento lleno de paquetes vacíos de comida. Un día coge una llamada para su compañero de piso Ned (Mike White) y sin pensárselo mucho acepta un trabajo de profesor sustituto en la prestigiosa escuela primaria de Horace Green. Una vez allí, se encuentra estrechamente vigilado por la estricta directora Mullins (Joan Cusack). Pero si bien Dewey no tiene ni idea de dar clases, lo cierto es que sabe ganarse la confianza de sus jóvenes estudiantes. Un día los escucha por casualidad en la clase de música de orquesta y entonces decide convertir a estos niños prodigios de la música en una banda de rock duro de alto voltaje, consiguiendo cambiar sus vidas para siempre.

“Los coristas” (2004)

Director: Christophe Barratier

Actores principales: Gérard Jugnot y François Berléand

**Sinopsis:**

En 1949, Clément Mathieu (Gérard Jugnot), profesor de música en paro, empieza a trabajar como vigilante en un internado de reeducación de menores. Especialmente represivo, el sistema de educación del director Rachin (François Berléand) apenas logra mantener la autoridad sobre los alumnos difíciles. El mismo Mathieu siente una íntima rebeldía ante los métodos de Rachin y una mezcla de desconcierto y compasión por los chicos. En sus esfuerzos por acercarse a ellos, descubre que la música atrae poderosamente el interés de los alumnos y se entrega a la tarea de familiarizarlos con la magia del canto y transformando sus vidas para siempre.

Serie “Los simpsons”

Otras películas para el análisis:

- La sonrisa de Mona Lisa
- El espejo tiene dos caras
- Ni uno menos
- Ser y tener
- Cadena de Favores
- Heredarás el Viento
- Descubriendo a Forrester
- Machuca
- Derecho de Familia
- La lengua de las mariposas