



Ministerio de  
Educación  
Presidencia de la Nación

Aportes para el desarrollo curricular

# Didáctica general





**APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR**

# **Didáctica general**

**Daniel Feldman**

**Presidenta de la Nación**

Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

**Ministro de Educación**

Prof. ALBERTO SILEONI

**Secretaria de Educación**

Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

**Secretario General del Consejo Federal de Educación**

Prof. DOMINGO DE CARA

**Secretario de Políticas Universitarias**

Dr. ALBERTO DIBBERN

**Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente**

Lic. GRACIELA LOMBARDI

**Área Desarrollo Institucional - INFD**

COORDINADORA NACIONAL: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

**Área Formación e Investigación - INFD**

COORDINADORA NACIONAL: Lic. ANDREA MOLINARI

**Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD**

Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

Feldman, Daniel  
Didáctica general. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de  
Educación de la Nación, 2010.  
73 p. ; 23x17 cm. - (Aportes para el desarrollo curricular)

ISBN 978-950-00-0763-4

1. Formación Docente . I. Título  
CDD 371.1

**Coordinación General**

María Cristina Hisse

**Equipo técnico del Área Desarrollo Curricular**

Liliana Cerutti – Ana Encabo – María Susana Gogna –  
Gustavo Mórtola – Alicia Zamudio

**Asistente operativa**

María Emilia Racciatti

**Diseño y diagramación**

Ricardo Penney

**Corrección de estilo y edición general**

Ana María Mozian

**Instituto Nacional de Formación Docente**

Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200  
www.me.gov.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

# Índice

<b>Palabras preliminares</b>	<b>9</b>
<b>Presentación</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo I</b>	<b>13</b>
<b>La enseñanza</b>	
La enseñanza como sistema. Didáctica y escolarización	<b>13</b>
La enseñanza como actividad. Enseñar y aprender	<b>15</b>
<b>Capítulo II</b>	
<b>Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora</b>	<b>20</b>
Rasgos generales de los enfoques de enseñanza	<b>20</b>
Supuestos sobre las vías para el aprendizaje y las principales formas de enseñanza	<b>21</b>
Supuestos sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje	<b>25</b>
Enfoques de enseñanza: tres enfoques básicos	<b>26</b>
Las clases escolares no son modelos, son configuraciones cambiantes	<b>30</b>
<b>Capítulo III</b>	
<b>Las funciones del enseñante: procedimientos, técnicas y estrategias</b>	<b>33</b>
Gestionar la clase	<b>34</b>
Generar situaciones de aprendizaje	<b>35</b>
Favorecer la vida grupal y crear un orden de trabajo	<b>39</b>
El carácter instrumental de la formación en didáctica	<b>40</b>

<b>Capítulo IV</b>	
<b>La programación</b>	<b>41</b>
Programa	41
Componentes de la programación	41
Propósitos y objetivos	44
El conocimiento escolar	48
¿Qué es el “contenido”?	49
La selección de contenidos	51
La organización de los contenidos	53
Secuenciación de contenidos	54
Actividades como parte de la programación	56
La articulación de elementos en la programación	58
.....	
<b>Capítulo V</b>	
<b>La evaluación</b>	<b>59</b>
La evaluación como parte de las acciones de enseñanza	59
Tipos funcionales de evaluación	61
Al final, ¿a qué se llama “evaluar”?	63
Los instrumentos para obtener información	65
Los criterios para valorar	68
La calificación	69
Posibles sesgos en la evaluación	70
Relaciones entre programación, enseñanza y evaluación	70
¿Qué hacer con la evaluación?	71
.....	
<b>Conclusiones finales. La didáctica y la responsabilidad de la enseñanza y de la escuela</b>	<b>73</b>
.....	
<b>Bibliografía</b>	<b>74</b>

## Palabras preliminares

La formación docente de nuestro país ha comenzado a transitar un proceso de renovación a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional. En este contexto, el Consejo Federal de Educación aprobó a través de la Resolución N° 24/07 los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, lo que representa un importante avance en relación al fortalecimiento de la integración federal del curriculum de formación docente por su aporte a la integración, congruencia y complementariedad de la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes, logrando mayor articulación entre carreras y entre jurisdicciones.

A partir del año 2009 todas las provincias del país y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires han comenzado a ofrecer nuevos planes de estudio para los futuros docentes, que han sido elaborados de acuerdo a la propuesta de los Lineamientos Nacionales. En este marco, la publicación de la serie Aportes para el desarrollo curricular constituye una de las acciones que el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolla para acompañar el proceso de implementación de los nuevos diseños curriculares para la formación docente inicial.

La serie está integrada por nueve documentos escritos por especialistas de reconocida trayectoria y tiene como propósito presentar algunos elementos de carácter teórico que puedan acompañar a los profesores de las instituciones formadoras responsables de la enseñanza de diferentes unidades curriculares.

Si bien los documentos han sido elaborados atendiendo a campos disciplinares, temas o problemas relativos a las instancias curriculares que integran los nuevos diseños, es necesario destacar que fueron pensados como aportes al desarrollo curricular en su conjunto, más allá de la especificación de un campo o asignatura en particular. En este sentido, docentes a cargo de diferentes espacios pueden ser destinatarios de un mismo material. Dentro de la serie, algunos de ellos, priorizan la actualización académica en un campo, tema o problema, en tanto otros ofrecen posibles alternativas para la selección y organización de contenidos de algunas instancias curriculares.

Dado que los diferentes documentos presentan una perspectiva entre muchas posibles y fueron elaborados con la intención de aportar al debate, de modo alguno tienen valor de prescripción. Todos ellos presentan enfoques que seguramente serán complementados y enriquecidos al entrar en diálogo con otros textos y con la práctica cotidiana de los formadores que día a día asumen el compromiso de formar nuevas generaciones de docentes.

**María Cristina Hisse**  
**Andrea Molinari**

# Presentación

Este documento fue preparado teniendo en mente las posibles funciones de la formación en Didáctica en un proceso de formación docente. Sus propuestas y puntos de vista obedecen, entonces, a esta perspectiva, más bien pragmática y no particularmente epistemológica, en cuanto al carácter y naturaleza de la disciplina Didáctica.

Aunque es posible discutir largamente qué es la didáctica como disciplina, esa discusión no parece la más adecuada en este contexto de formación. Para definir el enfoque elegido en este documento la pregunta que se tuvo en mente fue: ¿qué funciones puede cumplir la formación en didáctica en un plan de formación de docentes? ¿Qué deberían aprender y qué capacidades podrían adquirir un futuro maestro o profesor en esta asignatura o serie de asignaturas? Responder esas preguntas remite al modo en que se considera la actividad del profesor. Aquí se considera que la tarea principal del profesor es enseñar -o, si se prefiere, crear los medios y las condiciones para el aprendizaje- y que la formación en didáctica debe cumplir un rol de particular importancia en preparar a los futuros docentes para las actividades de enseñanza.

La enseñanza puede realizarse por variados medios y tomar formas distintas. De hecho, este trabajo sostiene que hay varias alternativas idóneas y responsables de ser maestro o profesor y de llevar adelante la enseñanza y las demás tareas propias de la actividad escolar. Pero, en cualquier forma que adopte, la actividad de enseñanza requiere el dominio de recursos necesarios para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes deben beneficiarse con la educación. Este criterio implica que se revisen y remuevan las prevenciones contra ideas como “instrumentos”, “métodos” o “control”. En este documento se parte de la idea de que el proceso educativo implica cierto nivel de control sobre la actividad del que aprende o sobre el ambiente en el que vivirá su experiencia educativa. Cualquiera sea el significado que se atribuya a “enseñanza”, el concepto siempre designa algún tipo de tarea intencional y específica de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes.

Los últimos años han abierto el paso a numerosos e interesantes enfoques didácticos ligados con áreas específicas de conocimiento. Cada uno propone sus propias estrategias y equipamiento conceptual. Sin dejar de reconocer la importancia de la formación en campos específicos en este trabajo se utiliza un punto de vista más general: se propone que la función principal de la actividad docente es la creación de ambientes adecuados para facilitar diferentes tipos de aprendizaje y que existen formas generales para promoverlos. Estas formas generales son válidas en distintos dominios de conocimiento y han sido propuestas por distintos enfoques. La propuesta de técnicas, procedimientos y estrategias que deben ser dominados por los futuros docentes reconoce tipos de intervención relativamente constantes y estables, que pueden utilizarse de manera flexible.

Este documento no toma posición en cuanto a alguna forma privilegiada de enseñanza. Mantiene, más bien, una posición pluralista en cuanto a los enfoques teóricos y las adhesiones instrumentales. Por un lado, no es difícil reconocer que mucha de la reflexión didáctica se identificó con escuelas de pensamiento que tienen como origen importantes teorías del aprendizaje o del desarrollo. La perspectiva que se adopta en este texto será diferente y recurrirá a un enfoque más bien ecléctico e instrumental. Como parte de ese enfoque, se sostiene que existe una relación variable y flexible entre teorías e instrumentos y que estos pueden utilizarse de manera ponderada, prudente e inteligente sin necesidad de dominar, como requisito, las teorías de base. Por otra parte, se considera que diferentes técnicas, procedimientos y estrategias pueden operar de manera flexible. Forman parte del instrumental de diferentes enfoques didácticos o de buenas prácticas escolares vigentes y pueden participar de distintas perspectivas de enseñanza. Como las escuelas persiguen propósitos educativos diversos puede resultar más conveniente un planteo basado en la combinación de estrategias. Este enfoque puede, además, ser útil para profesores que encaran la enseñanza de manera diversa. También debe reconocerse que la formación de los maestros y profesores para la enseñanza debe ofrecer una dotación básica de formas de enseñanza que pueda ser útil durante períodos en los que, posiblemente, varíen las orientaciones curriculares o pedagógicas.

Por último, la preparación de este documento ha tenido en cuenta, de manera principal, que la enseñanza se desarrolla en el marco de los grandes sistemas escolares. De allí que sea necesario superar las limitaciones que provoca un estilo de reflexión didáctica solo centrado en interacciones cara a cara. La formación en didáctica de futuros docentes debe tener presente la relación especial que existe actualmente entre la didáctica, la enseñanza y los que enseñan en el marco de los sistemas escolares.

Si se toma en cuenta la propuesta que se desarrolla a continuación, podría decirse que la formación en didáctica debería habilitar a los futuros maestros y profesores para que:

- puedan identificar distintos enfoques de enseñanza y realizar opciones personales;
- estén en condiciones de utilizar un conjunto básico de procedimientos, técnicas y estrategias;
- puedan buscar y recurrir a instrumental nuevo y variado de acuerdo con sus necesidades, explorar sus posibilidades y capacitarse en el caso de necesitar un mayor dominio;
- desarrollen criterios para relacionar enfoques, procedimientos y técnicas de enseñanza con propósitos educativos, condiciones y estilos de los alumnos; y consecuentemente, que estén en condiciones de evaluar distintas propuestas en relación con sus necesidades docentes;
- puedan participar en tareas de preparación, coordinación y dirección de las actividades de aprendizaje. Esto incluye la programación, la preparación y presentación del material, la puesta en marcha de actividades, la organización y coordinación de la tarea y la ayuda a los alumnos para propiciar el aprendizaje, la evaluación y la creación de un marco para el aprendizaje y la experiencia educativa favoreciendo la vida grupal y creando un orden de trabajo.

Por el tipo de trabajo que se encuentra implicado en la formación en didáctica, es probable que el marco del proceso no se limite a una asignatura y se distribuya en distintos espacios del Plan de Estudios.

## Capítulo I

# La enseñanza

## La enseñanza como sistema Didáctica y escolarización

La enseñanza es una actividad que puede circunscribirse a la relación entre un grupo de estudiantes y sus profesores. Pero también puede analizarse en el marco de los grandes sistemas escolares que son la organización institucional de la enseñanza en nuestras sociedades. La educación hoy en día se realiza mediante la incorporación de grandes grupos de la población en un sistema, secuenciado por niveles, que los reparte en grupos y los hace avanzar progresivamente de grado en grado, en el cumplimiento del plan de estudios, estableciendo algún sistema de créditos, credenciales y títulos. Estamos acostumbrados a pensar la educación en estos términos porque es la manera en que las sociedades modernas organizaron su proceso educativo.

Estos sistemas no nacieron de un día para otro, aunque se expandieron con asombrosa velocidad en la última mitad del siglo XIX. Es posible encontrar los antecedentes de las actuales escuelas en prototipos institucionales y tecnologías previamente desarrolladas: las escuelas caritativas, la enseñanza monitorial, los primeros *curricula* universitarios. El desarrollo de la didáctica no es, probablemente, ajeno a este proceso y está ligado, primero, con la expansión de la educación básica y, prontamente, con la formación de los sistemas de escolarización universal<sup>1</sup>. La didáctica nace ligada a la idea de educación para todos. Una misión que, históricamente, asumen las sociedades modernas, como parte del proceso de inclusión en un espacio político común y en un mercado unificado

A mediados del siglo XVII, se publica la *Didáctica Magna* de Amos Comenio. Esta es una obra inaugural aunque, como cualquier obra, expresa ideas que circulaban y formaban parte del pensamiento de una época. Quizá la importancia de Comenio, como la de otros, fue sintetizar esas corrientes de su tiempo. Comenio decía en 1657: “*Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica Magna, esto es, un artificio universal para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos que obtenerse resultados. Enseñar rápidamente, sin molestias ni tedio alguno para el que enseña ni para el que aprende. Antes al contrario, con un mayor atractivo y agrado para ambos. Enseñar con solidez, no superficialmente ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo en las verdaderas letras, a las suaves cos-*

<sup>1</sup> La organización llamada “escuela” está en ese momento en reciente proceso de constitución. De hecho, la idea de “aula” se registra en forma escrita por primera vez en el siglo XVIII. La idea de “aula” implica un espacio especializado, un agrupamiento, la “clase”, y un tipo clasificado de personas: alumnos y profesores. La idea de aula resume estos elementos que hoy en día consideramos, sin duda, la forma principal en la que se organizan los eventos educativos. Al respecto puede verse Hamilton, D. (1999): “Adam Smith y la economía moral del sistema de aula”, en *Revista de Estudios del Currículum*. Vol 2, N° 1.

*tumbres, a la piedad profunda. Finalmente nosotros demostramos todo esto a priori. Es decir, haciendo brotar como de un manantial de agua viva, raudales constantes de la propia e inmutable naturaleza de las cosas, las cuales reunidas con un solo caudal forman el universal artificio para organizar las escuelas generales”<sup>2</sup>.*

El párrafo contiene un completo programa que, podría decirse, tiene alguna vigencia más de 300 años después. Todavía buena parte del trabajo didáctico consiste en buscar afanosamente respuestas a este tipo de cuestiones.

La confianza y el optimismo de Comenio, como puede verse, eran muy grandes. Entre otras cosas, porque creía que podía deducir su afirmación de una base muy sólida. Esta base era “la propia e inmutable naturaleza de las cosas”. Evidentemente, aquél que lograra conocerla poseería el conocimiento fundamental para desarrollar un artificio universal para enseñar. En términos didácticos, la búsqueda de un fundamento sólido ha continuado. Tomó forma en la búsqueda de una teoría de la personalidad, una teoría de la mente, una teoría de la inteligencia, del aprendizaje, del desarrollo, de la transmisión cultural, etc. Los estudios educativos han buscado afanosamente algún fundamento sólido al cual amarrarse. A los que se recurrió últimamente con más frecuencia, han sido los provenientes de distintas teorías del desarrollo, del aprendizaje, de la mente, o de las ciencias cognitivas generales. No será esa, sin embargo, la perspectiva que se adopte en este texto.

Comenio se atrevió a prometer un artificio para enseñar todo a todos. Es una sistematización teórica pionera en torno a la idea de tener un método. Comenio presenta una alternativa metódica todavía basada, como señala Hamilton, en un modelo artesanal. Pero la idea de escuela, tal como cuaja en el siglo XIX, sigue, en cierta medida, la tecnología intelectual de la producción industrial. Esto también se refleja en los métodos de enseñanza (aunque, andando el tiempo, no cualquier método de enseñanza aceptó la analogía industrial para enseñarle a la gente). Para decirlo en otros términos: el desarrollo de las escuelas recurre al modelo del que se disponía para resolver el problema de producir algo en una escala mucho mayor a la conocida. Si se piensa bien, se verá que el desafío educativo de las sociedades modernas fue inédito: desarrollar la educación a escala universal. Requería, por lo tanto, dispositivos adecuados al tamaño histórico de la tarea.

Por eso, el problema de la didáctica actual es un poco distinto. La enseñanza no se trata, solamente de enseñar a un grupo de personas, sino de enseñar en grandes organizaciones a una enorme cantidad de personas. Las preocupaciones en las cuales la Didáctica funciona son las de un profesional que trabaja en una gran organización sujeto a restricciones que incluyen las condiciones de trabajo, el programa, el acuerdo con otros profesores, el marco de convivencia que se acepte, o cualquier tipo de condicionante que enmarque la tarea de enseñanza.

Desde ya, se puede adelantar que uno de los problemas críticos de la reflexión didáctica en el último tiempo es que, en gran medida, sigue pensando la situación de enseñanza en términos de un grupo libre de estudiantes con un profesor libre de restricciones que eligen compartir un tiempo común de trabajo. Esta manera de enfocar las cuestiones no se corresponde con el modo en el que se enseña en la actualidad. Es posible sugerir que puede haber una tensión entre un modelo de enseñanza basado en

ideales pedagógicos trascendentes y las restricciones de la propia situación en la cual se quiere hacer funcionar ese modelo. Esta tensión es prácticamente inevitable y, seguramente, se expresará en la actividad cotidiana que tenga cada profesor.

Estas cuestiones quedarán planteadas y serán retomadas a lo largo del texto ya que interesa mantener presente la relación especial que existe actualmente entre la didáctica con la enseñanza y con los que enseñan.

Queda la promesa de lograr “un artificio universal”. En su mayoría, la producción didáctica abandonó, por ahora, esa tarea. Se inclinó, más bien por el desarrollo de estrategias ligadas con campos de conocimiento específicos (la didáctica “de” las ciencias sociales, las matemáticas o la música). Sin embargo, como veremos, distintos modelos pedagógicos proponen encuadres de trabajo generales que mantienen cierta independencia del dominio al cual se apliquen. El análisis de los distintos modelos de enseñanza que se proponen en el curso podrá ayudar a dilucidar las preguntas en torno a obtener algunas pautas metodológicas de carácter general.

Según lo planteado hasta aquí, el trabajo didáctico mantiene un programa que trata de responder a un tipo de problemas propios de un largo ciclo histórico. Según quedó planteado, todavía mantiene vigencia la búsqueda de alguna tecnología que asegure la transmisión y que permita que la actividad de profesores y de alumnos sea lo menos pesada posible (“con rapidez y de un modo agradable”). También se vio que parte de este programa era la búsqueda de algún fundamento para ese dispositivo. Podía estar en la naturaleza de las cosas o en la naturaleza de la mente, en la naturaleza del aprendizaje, en la naturaleza de lo social.

Se planteó, por último, que la enseñanza es una respuesta a un problema social. Como es sabido, cualquier solución a un problema social se da en algún marco de restricciones. Toda respuesta articula tecnologías -materiales y simbólicas- y fuerzas reales: el tipo de acumulación que se haya realizado y la capacidad para instalar ese problema y crear consenso acerca de la solución. La escuela, tal como la conocemos, es una respuesta al problema de asegurar la producción de las habilidades y de las mentalidades que una sociedad necesita. Este breve resumen solo pretende señalar el origen de la discusión acerca de la enseñanza como una práctica que funciona siempre en un sistema de restricciones. Con lo cual, casi puede decirse que la didáctica, algo que se ocupa de la enseñanza, debería aprender a reconocer este hecho y a utilizarlo en sus maneras de pensar los asuntos educativos.

## La enseñanza como actividad. Enseñar y aprender.

La educación como teoría y como práctica conoce entre el siglo XIX y el XX dos fuertes corrientes de pensamiento. Una de ellas es la que conocemos como escuela tradicional, centrada en la figura del profesor, en su capacidad de modelización, en el conocimiento bien establecido, en el texto y en el método. Era el ideal de una escuela que creara un ambiente especial para el diálogo con el pasado, y donde el profesor era la figura capaz de mediar entre este buen conocimiento del pasado y los alumnos.

Hacia fines del siglo pasado y principios de éste, se opera, en términos del pensamiento educativo,

<sup>2</sup> Comenio, J. A. (1971): *Didáctica Magna*. Madrid: Instituto Editorial Reus. Traducción de Saturnino López Peces de la versión en latín contenida en *Opera Didáctica Omnia*, Amsterdam, 1657.



una auténtica revolución. Lo que algunos llamaron “giro copernicano en educación” o “revolución psicocéntrica”. Se comienza a pensar la educación centrada en el niño, en su actividad, en su vida actual. Se promueve una escuela abierta que permita que la vida “entre” en la escuela y que los niños puedan vivir en la escuela su presente, como un modo de desenvolverse de un modo creativo hacia el futuro. Es lo que se conoció como “movimiento de la escuela nueva”. El movimiento de la escuela nueva procura cambiar la responsabilidad de la educación, de la tarea del profesor a la autoactividad del alumno, y redefine los roles de la institución y de los que participan en ella.

Si bien la escuela tradicional era una escuela fuertemente metódica, centrada en el profesor, la escuela nueva no fue una escuela menos metódica: modificó los métodos, pero no los desdeñó. Al contrario, desarrolló dispositivos de trabajo rigurosos. Muchos de los actuales métodos activos, centrados en el niño, reconocen su herencia en métodos desarrollados entre fines del siglo pasado y principios de éste. Esta aclaración con respecto al método tiene alguna importancia porque hoy se advierten prevenciones con la idea de método. Sin embargo, la enseñanza siempre recurrió a formas metódicas y sistemáticas para realizar sus tareas. Como luego se verá, esas formas pueden ser más abiertas o cerradas, sin embargo, siempre son, en sus términos, ordenadas y rigurosas. Pero, además, también se extendió cierta desconfianza con la propia idea de enseñanza. La enseñanza aparece muchas veces asociada con el ejercicio de un control relativamente enajenante sobre la voluntad del sujeto por parte de otro.

La enseñanza es una importante práctica social frente a la cual es difícil quedar indiferente. Se desarrollan, así, ideologías de enseñanza. Algunas de estas ideologías de enseñanza incluyen términos relativos al control. Algunos enseñantes se sienten cómodos con la idea de ejercer cierto control y otros se sienten muy incómodos con la idea de ejercer control y preferirían buscar medios de no hacerlo. Sin embargo, el proceso educativo, en cualquier versión que se acepte implica grados de control: sobre la actividad del que aprende o sobre el ambiente en el que vivirá su experiencia educativa. La propia idea de “enseñanza” carece de sentido sin aceptar una tarea intencional y específica de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes.

Avancemos, ahora, en la definición de “enseñanza”. Se puede proponer una muy sencilla: enseñar es permitir que dos personas sepan lo que al principio sabía una sola –que es como definen Edwards y Mercer (1988) “compartir conocimiento”–. Como puede verse, en la definición no se dice absolutamente nada acerca de qué hay que hacer para que al final dos tengan lo que al principio tenía uno. Solamente dice: “hacer algo”. Por eso, cuando se utiliza la idea de transmisión, hay que usarla con cuidado, porque “transmisión” generalmente está connotada. También se verá que es una definición que abstrae el marco social de la enseñanza señalado en el apartado anterior. Sólo sirve para adjudicar algún sentido general al término<sup>3</sup>.

La definición propuesta supone varias cosas. Una de ellas es que en el inicio hay una relación asimétrica: los participantes no están en el mismo lugar. De acuerdo con esta definición, no tiene sentido enseñar si todos saben lo mismo de algo o si poseen parecida habilidad respecto de algo. También está implicado que hay algún proceso de traspaso. En las afirmaciones acerca de cómo se traspasa o cómo se da ese proceso se diferencian los distintos modelos de enseñanza. Esta es, simplemente, una definición

genérica que permite identificar un campo. Pero, lo cierto es que se dispone de teorías más elaboradas que hablan acerca de la naturaleza del traspaso y de las mejores maneras de llevarlo a cabo.

Cabe hacer una aclaración importante. En la definición de enseñanza ofrecida (que dos personas tengan al final lo que antes tenía una sola) se piensa en términos de asimetría inicial y simetría final, que los dos puedan terminar igual. Cuando se coloca la enseñanza en clave institucional esta idea se matiza bastante. La enseñanza se desarrolla en un sistema que está dividido en niveles que, a su vez, están graduados. Cada nivel, y cada grado dentro de un nivel, tiene un propósito y una función diferente. La idea de que los dos tengan al final lo que antes tenía uno solo toma un significado particular. No es lo mismo en los estudios superiores, en los que, al final, profesor y alumno compartirán la misma profesión, que cuando se trata de la enseñanza básica. Esto tiene consecuencias para la definición del conocimiento a enseñar. También abre algunas preguntas en relación con el saber del profesor. Una de ellas, y no la menos importante, es ¿necesita un profesor que domina un campo de conocimiento manejar una teoría sobre la enseñanza o es suficiente con dominar el conocimiento?<sup>4</sup>

Para algunas personas no hace falta que el profesor conozca didáctica. Se dan dos razones para ello. Una, es que las disciplinas poseen una estructura que las hace aptas para su transmisión. Se considera que una disciplina de conocimiento tiene una estructura conceptual, una organización lógica y unos procedimientos. Reproducirlos es suficiente para su enseñanza. Esta idea influyó de manera importante en el movimiento del currículum científico en los años ´60. Una tendencia a generar un currículum basado en las disciplinas y que se propusiera formar en los alumnos el tipo de competencias y habilidades que posee el experto. Algunos promotores de este movimiento confiaban en la propia estructura de la disciplina como la llave para la buena enseñanza. Por eso, lo que básicamente se requería de un profesor era excelencia en el dominio de su materia. Hay que reconocer que los profesores que dominan bien su materia tienen avanzado el camino para enseñar bien. La segunda razón que se esgrime es que, en realidad, el buen educador es intuitivo. Que no se hace, que se nace. Según esta idea, hay gente que posee un talento para educar. Algunos están dotados para el deporte, otros para la música. Hay gente que está dotada para la enseñanza. El hecho es que hay profesores que enseñan muy bien y nunca pasaron por un curso de didáctica.

Hay algunas respuestas a estos dos argumentos. Se pueden intentar cuatro. La primera, contesta al argumento del educador intuitivo. Evidentemente, una buena mezcla de capacidad de comunicación, empatía, carisma, claridad en los propósitos, unidos a motivación, hacen, de personas que no tienen ninguna formación en educación, excelentes enseñantes. El único inconveniente es que estos atributos no están distribuidos de manera pareja en la población. Los sistemas de enseñanza son muy grandes para confiar sólo en la distribución normal de los bien dotados. Podría decirse que la didáctica es para los que tienen que apoyarse en algún tipo de suplemento que ayude a mejorar la capacidad de desarrollar esa actividad. Esta es la primera razón pero, como se verá, no es la más importante.

Cuando los propósitos de la enseñanza no consisten en formar expertos, hace falta cierta reflexión particular para producir la versión del conocimiento que se ofrecerá. Las propias disciplinas no proveen esa reflexión, dado que no es una preocupación “interna” de las disciplinas cómo van a ser transmitidas

<sup>3</sup> En su artículo de 1989, “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, Gary Fenstermacher realiza un detallado análisis del concepto de “enseñanza”.

<sup>4</sup> Una cuestión a la cual se dedica largamente P. Jackson en “Acerca de saber enseñar”, en Jackson, P. (2002): *Práctica de enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.

o dominadas por personas que no pertenecen al campo y que nunca van a pertenecer a él. Hace falta un modo de procesamiento, del cual la propia disciplina no está ni tiene por qué estar provista, que ofrezca claves para la transformación de un conocimiento en una versión adecuada a otro público. Buena parte de la tarea de enseñanza consiste en desarrollar una versión adecuada a distintos públicos. ¿Cuándo una versión es “adecuada”? Hasta ahora, según lo que se planteó, tiene que ser adecuada a los propósitos y los propósitos no son los mismos en el nivel primario que en el secundario, por ejemplo. Tampoco es lo mismo la Física de un bachillerato que la Física de una escuela técnica.

La tercera razón por la cual un profesor quizás necesite algo más que el conocimiento de la propia disciplina se refiere a los alumnos. ¿Cómo comunicar conocimiento a una persona que no posee claves y códigos similares a los del comunicador? Los alumnos utilizan códigos y claves diferentes para procesar la información, y sus procesos de aprendizaje presentan particularidades distintas en relación con los del profesor. No es seguro que podamos aceptar lo que Jackson denomina “el supuesto de la identidad compartida”<sup>5</sup>. O sea que el profesor piense que sus estudiantes son como él: miembros de una misma tradición, de unos mismos lenguajes e intereses y de una misma forma de pensamiento. Esto, claro, es algo a lo que el proceso educativo aspira en el largo plazo, pero no un requisito que se cumpla en cada momento. Como ya fue señalado, una disciplina, que es un sistema de pensamiento, no tiene por qué poseer los instrumentos para adecuar ese conocimiento a unos códigos y lenguajes distintos al de los productores. Y esto es crítico si se acepta que los alumnos aprenden y procesan información de maneras distintas. Para dar respuesta al problema hacen falta unos métodos y unos instrumentos específicos.

De acuerdo con lo anterior se puede decir que es necesario diferenciar entre las capacidades para realizar la tarea de enseñanza y las condiciones de conocimiento que es necesario cumplir para poder realizarla. Dominar los conocimientos que son objeto de enseñanza es una condición para enseñarlos. Pero la capacidad docente consiste en poder realizar el procesamiento pedagógico del conocimiento, su planificación y la guía de los alumnos para permitir su aprendizaje. Aunque cualquiera que domine un cuerpo de conocimientos cuenta con una condición esencial para la enseñanza no necesariamente cuenta con las capacidades profesionales para hacerlo. Y una capacidad no se define por un “saber”, siguiendo una ya asentada distinción, sino por un “saber hacer”. Su característica básica consiste en que informan la posibilidad de realizar de manera competente distintas tareas: planificar, dirigir la clase, comunicar, coordinar el grupo, diagnosticar, evaluar, organizar actividades, etc.<sup>6</sup>

La última razón por la cual podría hacer falta un planteo didáctico para enseñar bien se relaciona con las funciones docentes, que han variado y se han amplificado. Cuando la enseñanza se institucionaliza, también aumenta el número de variables que intervienen en la enseñanza. El profesor ya no sólo enseña: planifica su clase, sus programas o, en algunos sistemas escolares, también planifica el currículum, participa en la administración de su escuela, necesita consensuar criterios con sus colegas de departamento, tiene que tomar decisiones sobre la forma organizativa de su propia materia, etc. Es necesario asumir una cantidad de responsabilidades: la definición del contenido, el desarrollo del currículum, la

<sup>5</sup> En obra citada.

<sup>6</sup> La distinción entre condiciones y capacidades puede ser controvertida para aquellos que suponen que el contenido de la enseñanza no se puede diferenciar de las formas de enseñarlo. Es una discusión legítima, pero implica una toma de posición con relación al currículum escolar cuya validez no puede generalizarse. De hecho, no es utilizada en cualquier propuesta curricular del país.

programación, la fijación de objetivos, la evaluación y la acreditación. Contestar a todas estas cosas probablemente requiera algún tipo de reflexión específica en torno a la enseñanza que el propio dispositivo de pensamiento de una disciplina no tiene porque poseer.

En resumen. Hasta aquí se trató de relacionar la existencia de la didáctica con el surgimiento y desarrollo de los sistemas de escolarización masivos. También se hizo referencia a la enseñanza como una actividad propia de instituciones especializadas. En ese marco se propuso la pregunta acerca de la importancia que podía tener la didáctica en relación con la formación de docentes ¿Acaso dominar el conocimiento no alcanza? ¿Es necesario algo más para que el conocimiento sea enseñado? Se propuso que el dominio del conocimiento siempre era un elemento central, pero que había tres factores que planteaban otras condiciones necesarias para la enseñanza.

El primer factor es que las escuelas mantienen diversidad de propósitos en relación con la educación de sus alumnos. De acuerdo con esos propósitos variará el tratamiento del conocimiento. Es necesario disponer de herramientas específicas para realizar ese tratamiento.

Otro factor consistía en la diversidad actual de funciones docentes. Profesores y maestros se ven involucrados en tareas de planificación, evaluación, discusión curricular, seguimiento y atención de alumnos con necesidades especiales, atención de la comunidad, participación de la vida institucional, discusiones en el departamento, integración entre áreas, etc. Como puede apreciarse, en el conjunto de tareas descrito, dominar una disciplina no es la única competencia necesaria.

El tercer motivo son los propios estudiantes. El dominio de un campo de conocimiento puede ser suficiente para el diálogo entre pares, pero cuando se trata de alumnos de escuela media o de alumnos de escuela primaria la situación cambia. La adecuación al público es otro problema que no se resuelve solo en términos del dominio del conocimiento que se debe transmitir.

Mediante la exposición de estos tres factores se trató de argumentar por qué un conocimiento sobre la enseñanza, que no es la materia a enseñar, es necesario. También se señaló que algunas personas, por predisposición personal o por capacidad intuitiva, son enormemente capaces de transmitir lo que saben. Como no es el caso de la mayoría, y como hay que garantizar que esto sea posible para todos, hace varios siglos que se procura sistemáticamente encontrar modos de ayudar en la actividad de enseñar. Esa es la tarea que, históricamente, asumió la Didáctica.

## Capítulo II

# Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora

Se propuso una definición genérica de “enseñanza”. En ella se afirmaba que la enseñanza consiste en procesos que permiten que varios sepan lo que al principio sabe solo uno de los participantes de la relación. Esta afirmación incluye alguna idea de “circulación”, “traspaso” u “obtención” pero no dice nada acerca de cómo debe desarrollarse ni de qué características debe tener. De un modo muy estipulativo se pueden denominar “modelos de enseñanza” o “enfoques de enseñanza” a intentos sistemáticos por ofrecer una respuesta general acerca de cómo debería realizarse ese proceso. Utilizado en este sentido, son modelos normativos cuyo contenido es una respuesta a la pregunta: ¿cuáles son los rasgos esenciales de una buena propuesta de enseñanza?

Un enfoque de enseñanza implica algún tipo de generalización, marca una tendencia. Indica (o manda, según sea el caso) una dirección para la enseñanza. Estos modelos tienen un importante componente valorativo. Algunos se desarrollan de manera controversial con relación a otros. Sin embargo, aquí no se establecerá una preferencia por una u otra propuesta. Más bien se considera que cada enfoque o que cada modelo es una alternativa que responde a distintos tipos de problemas. Por eso, se propondrán algunos principios para la integración de modelos y de enfoques.

## Rasgos generales de los enfoques de enseñanza

Lo que se presentará ahora es un esquema que puede ayudar para analizar distintos enfoques o propuestas de enseñanza. Este análisis puede ser útil para tomar decisiones acerca de las alternativas a utilizar en un curso. Antes, es necesario hacer una aclaración: todas las apreciaciones que se realicen a partir de aquí tienen como referencia a la enseñanza institucionalizada en sistemas escolares. Como ya fue señalado, todavía resulta la manera principal de enseñar.

Todo enfoque de enseñanza puede ser analizado en base a cinco rasgos.

1. Cualquier enfoque o modelo de enseñanza sostiene alguna idea acerca del modo de aprender y, por tanto, enfatiza una forma principal de enseñanza. No necesitan ser elaboradas teorías psicológicas –aunque muchos enfoques y modelos surgen de ellas– sino respuestas generales a preguntas como: ¿se aprende mejor haciendo cosas prácticas, escuchando, explorando por sí mismo, practicando sis-

temáticamente, involucrándose en tareas de producción, etc.? Algunos enfoques también sostienen supuestos sobre, por ejemplo, el desarrollo de la personalidad. Estos supuestos son más o menos sistemáticos, desarrollados o explicitados. Eso varía en relación con el origen y el desarrollo de cada propuesta.

2. El segundo rasgo es que todo enfoque de enseñanza mantiene algún supuesto en torno a cómo se relacionan la enseñanza y el aprendizaje. Algunos piensan que la enseñanza lo puede todo con respecto al aprendizaje y algunos piensan que la enseñanza puede muy poco, y que lo mejor que puede hacer es retirarse. Hay, por supuesto, posiciones intermedias. Se expondrán, luego, tres maneras de relacionar enseñanza con aprendizaje: causales, mediadoras, y negativas o de retirada.
3. Como tercer rasgo, relacionado con el anterior, se puede señalar que cada enfoque otorga un cierto valor a la responsabilidad que tienen que asumir la enseñanza y el que enseña. Algunos enfoques le otorgan a la enseñanza y al buen uso de los métodos y materiales responsabilidad total sobre el aprendizaje (si se aplicaron bien las técnicas los alumnos tienen que aprender) Hay enfoques que ponen un límite a la responsabilidad de la enseñanza. Creen que el aprendizaje es producto de otras variables, como la propia actividad del alumno en la realización de las tareas de aprendizaje, en las que la enseñanza influye pero no puede jugar un papel absolutamente determinante.
4. El peso relativo que en el enfoque se da a lo que podemos llamar la planificación o la interacción, constituye el cuarto rasgo. Hay enfoques de enseñanza que descansan más en la planificación. Creen que la enseñanza va a ser más efectiva si el dispositivo está bien planificado y regula la actividad del alumno de manera más previsible. Otros descansan en la interacción y funcionan a la usanza de un enfoque clínico: una situación en la cual el profesor controla la situación inicial, pero su intervención abre eventos o respuestas que no son previsibles por el propio dispositivo. En buena medida, la capacidad de enseñanza reside en la capacidad del que enseña para responder en esa situación. Hay enfoques de enseñanza que, por sus características, descansan en la capacidad de manejo interactivo del profesor o del maestro. Hay otras que descansan más en la planificación y la relación del alumno con el contenido está más mediada por una tarea pautada. Por eso, tienen menos exigencias en la interacción.

## Supuestos sobre las vías para el aprendizaje y las principales formas de enseñanza

### El aprendizaje desde el punto de vista general del que enseña

El primero de los rasgos que, según se propuso, caracterizan un ambiente de enseñanza consiste en algún supuesto en torno a las formas privilegiadas para aprender. Este supuesto puede corresponder a una teoría sistemática y prestigiosa<sup>7</sup> o formar parte de una imagen más amplia y personal.

<sup>7</sup> Muchas de esas teorías se identifican con el nombre de sus autores como “Piaget”, “Bruner”, “Ausubel”, “Gardner”, “Skinner”, etc.

Puede haber alguna coincidencia en que, con independencia de las innumerables formas que asuman, hay tres vías principales para aprender. Según Perkins, son las tres maneras básicas de promover el aprendizaje que ponen en práctica lo que el denomina la “teoría uno”: “La gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo”. Estas tres maneras son la instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza socrática<sup>8</sup>. Aprender por la instrucción directa, por la ejecución de actividades guiadas por un instructor o por la propia exploración y el descubrimiento personal<sup>9</sup>.

Desde el primer punto de vista se piensa que el alumno aprende por recepción. Es capaz de incorporar contenido de forma proposicional verbal. Esta es una manera muy común de pensar en los alumnos. No hace falta haber pasado por un curso de didáctica para tener esta idea, aunque algunas teorías generaron valiosas estrategias de enseñanza basadas en la recepción significativa. Tal es el caso de los trabajos basados en la obra de David Ausubel<sup>10</sup>.

La segunda perspectiva supone que los alumnos aprenden, fundamentalmente, por imitación. El aprendizaje se explica por la acción que los alumnos desarrollan imitando el enfoque que se les ofrece. En base a ese enfoque se realizan correcciones sucesivas. Es un aprendizaje en el que se prioriza el “saber como”.

¿Tiene algún asidero pensar el aprendizaje en base a imitación o resulta sólo de una fantasía de control total, de modelamiento? Por lo que se sabe del aprendizaje de los niños, muchas cosas se aprenden de esta manera. Generalmente, hay disposición a darle un rol a la imitación en el logro de habilidades sencillas. Sin embargo, algunas personas tienen la hipótesis de que cosas no tan sencillas, como el lenguaje, se adquieren mediante procesos de este tipo. No por reproducción directa, sino por algún tipo de proceso constructivo basado en la imitación del modelo provisto por el lenguaje adulto<sup>11</sup>. Un mecanismo puede ser imitativo y productivo: se produce una ejecución que es cada vez más perfecta en la medida en que se corrige en interacción con el modelo. El modelo bien puede ser un modelo inerte o un modelo interactivo. Puede ser la actividad de una persona o puede ser literatura. En los últimos veinte años la idea de aprender imitativamente en base a un modelo ha ganado prestigio. Al parecer, no sólo actúa para habilidades simples, sino que algunas habilidades de alto nivel también se aprenden así: confrontando la propia acción con alguien que la realiza de manera experta o con sus producciones. Cuando se trata de saberes procedimentales complejos, el saber proposicional por sí solo sirve de poco. Es posible recibir una explicación acerca de cómo se hace algo, pero sólo es posible aprender a realizarlo haciéndolo. Y la ejecución mejora imitando a un buen modelo. Buena parte del aprendizaje práctico de habilidades complejas, como el diagnóstico médico, por ejemplo, o la conducción de una clase, descansa en la participación en ambientes que Donald Schön denominó *practicum*<sup>12</sup>. El *practicum* es un ambiente donde un aprendiz aprende de alguien más experto, haciendo a su lado. Por ejemplo,

<sup>8</sup> Tal como desarrolla Perkins a lo largo del tercer capítulo de *La escuela inteligente*.

<sup>9</sup> Jerome Bruner, en el capítulo 2 de *La educación puerta de la cultura*, realiza un planteo comparable, sólo que define cuatro posiciones. Propone que la mente de un aprendiz puede entenderse de cuatro maneras básicas. Corresponden a lo que denomina “pedagogía popular” (para contraponerla con las teorías académicas formalizadas). Aprender de la instrucción, aprender mediante la imitación, el aprendiz como pensador y el aprendiz como científico. Como luego se señalará en el desarrollo del texto, a los efectos de esta exposición puede considerarse que mirar la mente del aprendiz como “pensador” o como “científico” conduce a parecidos enfoques de enseñanza: los relacionados con los métodos “socráticos”.

<sup>10</sup> Pueden encontrarse buenas traducciones de discípulos suyos: Novak, J. (1990); Novak, J. y Gowin, B. (1988) o Moreira, M. (2000). En Joyce y Weil (2002), el capítulo 13 está específicamente dedicado a la estrategia de exposición didáctica basada en el uso de “organizadores previos”.

<sup>11</sup> Esta es la hipótesis que propuso Jerome Bruner. Para avanzar sobre esta cuestión ver el capítulo 4 de *La importancia de la educación*.

<sup>12</sup> Ver, por ejemplo, Schön, D. (1992) en particular página 47 y siguientes.

en el aprendizaje deportivo el instructor funciona al principio como modelo y después como indicador. Que el trabajo sea por imitación no quiere decir que sea inerte. Se trata, en estos casos, de aprendizajes ligados al “saber cómo”. Cuando se trata de “saber qué”, de dominar un saber proposicional, se suponen otros procesos y se piensa en la mente funcionando de otra manera

La tercera forma de ver las cosas consiste en considerar a los aprendices como pensadores. Los alumnos realizan sucesivas aproximaciones al mundo, construyendo modelos mentales de él. Lo hacen en la interacción con otros, mediante el diálogo. La imagen corresponde a la de alguien que construye sus hipótesis, dialoga, ajusta y negocia su modelo. Se procura obtener una comprensión mejor, menos sesgada, capaz de incorporar más variables, considerar más dimensiones y resolver las contradicciones.

Cuando se ve a los aprendices como pensadores o como “científicos”, se supone que elaboran modelos en términos de los cuáles construyen su experiencia. Es el momento de los métodos “socráticos” basados en los problemas, los enigmas y las preguntas instigadoras. El principio que rige estos métodos es que la educación debería ayudar a entender mejor, a que el modelo mental personal sea más adecuado, más completo. Las pedagogías que utilizan este supuesto enfatizan el valor del diálogo, de las maneras de lograr comprensión y de producir conocimiento ¿Qué ponen de relieve? En algunos casos, mejorar la capacidad interpretativa y de comprensión y, en otros, interactuar con el conocimiento público validado, conocer cómo el conocimiento disciplinado procede, a qué necesidades responde y cómo es la experiencia de producirlo. Los estudiantes dialogan con el conocimiento consolidado y son capaces de dominar sus conceptos y algunos de sus elementos de producción<sup>13</sup>.

## El aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos

Hay otra manera distinta de pensar en el aprendizaje que puede tener mucha influencia en la enseñanza. Vale la pena detenerse en ella, aunque implique abrir un paréntesis en el análisis de cada rasgo. Se verá, igualmente, que la relación es estrecha.

Gary Fenstermacher (1989) propone que la enseñanza interviene sobre el aprendizaje si es capaz de operar, actuar, influir sobre aquello que el estudiante hace. En ese caso el secreto del aprendizaje no hay que buscarlo en la enseñanza sino en la actividad del propio estudiante, en aquello que él es capaz de hacer y en cómo procesa el material de enseñanza por él mismo. Un grupo de investigaciones<sup>14</sup> constató que los alumnos cambiaban su modo de encarar actividades de aprendizaje de acuerdo con el propósito se fijaban, o sea, de acuerdo con la tarea que tenían en mente.

Los distintos propósitos, o maneras de definir la tarea, llevaron a describir lo que se denominó “enfoques de aprendizaje”. Para algunos alumnos la tarea consiste en cumplir con los requisitos de la actividad propuesta por el profesor. Para otros consiste en hacer lo necesario para tener éxito recurriendo a la mejor ecuación esfuerzo/beneficio y, para los terceros, consiste en comprender. Estos tres enfoques se denominaron: “superficial”, “estratégico” y “profundo”.

Aquel que utiliza un enfoque profundo prioriza la comprensión por sobre cualquier otro objetivo y de-

<sup>13</sup> Como se indicó en la nota 10, aquí se presenta una versión libre del trabajo de Bruner. En su propuesta, el autor divide entre considerar a los alumnos como “pensadores” o como “gestores del conocimiento objetivado”.

<sup>14</sup> Ver al respecto Entwistle, Noel (1988), en particular el capítulo 3.

sarrolla estrategias para ello. El estudiante que utiliza un enfoque superficial trata de averiguar cuáles son los requisitos que la tarea exige y de cumplirlos con algo que se asemeje a lo que podría esperarse. Cuando los requisitos de la tarea son claros es más fácil. Cuando son difusos -y cuanto más constructivista es una pedagogía, más difusos son los requisitos- es más difícil. El alumno que utiliza un enfoque estratégico adecua su nivel de esfuerzo a la mejor rentabilidad entre trabajo y notas. Como es sabido, la ecuación más rentable varía de acuerdo con la situación.

Además, en esos estudios fueron descriptos dos “estilos” básicos de aprendizaje: los *holísticos* y los *serialistas*. Los alumnos que utilizan estilo holístico tienden a buscar una comprensión global, relacionante, divergente. Recurren activamente a imágenes y analogías. Procuran relacionar el conocimiento nuevo con su propia experiencia. Los alumnos que utilizan estilos serialistas, por su parte, proceden de manera analítica y secuencial. Enfocan su atención en un punto y avanzan paso a paso. Otorgan preeminencia a la claridad y la estructuración. Ambos estilos pueden conducir a la comprensión si son bien utilizados. Pero lo interesante de estas investigaciones es que constataron que cada estilo funciona de manera diferente ante distintas formas de instrucción: cada estilo funciona mejor con propuestas de enseñanza que utilizan principios similares. Por ejemplo, los alumnos que recurren a estilos serialistas logran mejores resultados con secuencias de enseñanza paso a paso. Incluso alumnos de “mejor rendimiento” son aventajados por otros de “menor rendimiento” cuando la propuesta de enseñanza recurre a habilidades que no son propias de su estilo preponderante. En términos de ambientes de enseñanza la conclusión parece muy sencilla: un ambiente de enseñanza no se adecua por igual a todos los alumnos. Aunque la afirmación es correcta no tiene porque expresar una ecuación invariable. Un alumno puede ampliar su repertorio. Esto será posible mediante la incorporación de nuevas habilidades, estrategias y modos de pensamiento.

Traer aquí esta breve descripción sirve para enfatizar que si la enseñanza tiene intención, las tareas de aprender también se caracterizan por una intención. Y la intención y el propósito que caracterizan las tareas de aprendizaje no son un elemento natural de los sujetos. Hay excelentes teorías psicológicas que postulan principios sobre el aprendizaje o el desarrollo que, por su naturaleza, se formulan con independencia de las situaciones escolares por las cuales el alumno haya pasado. Pero, cuando se habla de aprendizaje en términos de enfoques como los que se acaba de presentar, esta situación se invierte: no se puede hablar de un enfoque de aprendizaje con independencia de la experiencia escolar. Porque un enfoque se construye en función de haber tenido cierta experiencia escolar de aprendizaje.

Un ambiente de enseñanza no sólo puede contribuir a crear un enfoque de aprendizaje. También ciertos ambientes de enseñanza se llevan mejor con alumnos que tienen cierto enfoque. Y a la inversa. Por ejemplo, si la propuesta apela a algunos atributos que un alumno no ha desarrollado muy bien como: autonomía, espíritu crítico, autoconfianza, capacidad de resistencia a la ambigüedad, etc. se generan problemas. ¿No hay que usarlos, entonces? Es un problema didáctico reflexionar sobre las condiciones y progresión necesaria para su uso. Lo que se trataba de proponer es que hay cierta interacción entre el ambiente de enseñanza y el enfoque que un alumno logró desarrollar hasta el momento. Por supuesto que también el enfoque puede contribuir a que el alumno se desarrolle de alguna otra manera.

## Supuestos sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje

Como segundo rasgo se señaló que un ambiente de enseñanza siempre implica un supuesto en torno a la relación entre enseñanza y aprendizaje. Y, como tercero, que otorgan diferente valor a la responsabilidad que la enseñanza debe asumir sobre el aprendizaje. Se tratarán estos rasgos conjuntamente, ya que están interconectados.

Algunos enfoques tienen una visión optimista. Aceptan cien por ciento de responsabilidad sobre el aprendizaje de los alumnos. Pertenecen a lo que se podría denominar *enfoques causales*: entienden que el aprendizaje es la variable dependiente de un sistema en el cual la enseñanza es la variable independiente. De la enseñanza se va a derivar, necesariamente, el aprendizaje de los alumnos, siempre y cuando el dispositivo técnico esté bien planificado y bien utilizado. Si los alumnos no logran aprender lo que se esperaba, el problema hay que buscarlo en un fallo en el diseño del sistema o en un fallo en la utilización del sistema. O se equivocó el dispositivo o se equivocó el administrador del dispositivo. 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.

El segundo grupo de enfoques se aparta del modelo causal. Se pueden llamar *enfoques mediacionales*: entienden que entre la enseñanza y el aprendizaje sucede algo. Dicho de otra manera: la enseñanza no es explicación del aprendizaje. En los enfoques causales la enseñanza operaba como condición necesaria y suficiente. En estos, aunque pueda ser una condición necesaria, no es una condición suficiente. Entonces ¿qué explica el aprendizaje de un alumno? Para los enfoques mediacionales, un alumno aprende porque es capaz de hacer, él mismo, algo con el material proporcionado por la enseñanza. El factor que explica el aprendizaje es cierta actividad del propio alumno. ¿Y la enseñanza qué objetivo tiene? La enseñanza no opera directamente sobre el aprendizaje. Opera sobre la actividad del alumno. Por lo tanto, el aprendizaje no es consecuencia de la enseñanza sino de lo que el alumno hace. Esta actividad, que aparece definida de manera distinta en diversas propuestas, es el factor mediador.

Por ejemplo, si los alumnos sacan algo en limpio de una clase teórica es porque la actividad del profesor influyó en algo que podían hacer. Quizás se presentaron conceptos suficientemente articulados en una estructura que fue encajando en alguna secuencia comprensible. Seguramente los estudiantes poseían algunas ideas pertinentes que podían poner en conexión con enunciados del profesor. Al final de la clase, tal vez el, lenguaje era un poco más compartido o se disponía de conceptos más análogos. También se podría suponer que el profesor desarrolló los conceptos en una secuencia tal que permitió que fueran integrados de manera progresiva. Si los estudiantes poseen, al final de la clase, más conceptos o viejas ideas redefinidas en algún grado, se puede decir que se aprendió algo. Esto puede explicarse porque la presentación del profesor permitió cierta actividad por parte del auditorio: conexión, ampliación, comunicación entre reglas de conocimiento, descarte, reconexión, recuperación, etc. Esta actividad modificó, aunque sea levemente, la configuración inicial. Si a esto se agrega la tarea de escritura que se realiza en la toma de apuntes, una tarea de objetivación y sistematización, se podría decir que hubo una intensa actividad que explica que hayan sacado algo en limpio.

Según Fenstermacher (1989) el alumno aprende porque realiza las actividades de *estudiantar*. El rol de la enseñanza, según él, es facilitar esto. Este enfoque, a diferencia del anterior, no puede ser totalmente optimista respecto de la enseñanza, porque, como el aprendizaje descansa en la actividad de otro, intervienen en el proceso muchas variables que la enseñanza no controla directamente: los estudiantes pueden no querer estudiar o no contar con las habilidades o competencias necesarias para hacerlo. Pueden estar influidos por variables escolares y extra escolares que les impidan participar del hecho de enseñanza. Pueden registrarse problemas de código, etc. Cuando se abandona la idea de una relación causal, aumenta el número de variables a considerar y el éxito final es menos seguro. Como dice Fenstermacher, uno debe asegurarse que ha hecho todo lo moralmente posible por ayudar a que los alumnos aprendan. Ahora, hacer todo lo posible no es estar seguro de que sucederá. Este punto tiene muchas repercusiones sobre las responsabilidades que acepta la enseñanza.

El último enfoque puede denominarse *facilitador* o, para usar una imagen más fuerte, *enfoque negativo*. Un *enfoque negativo* no confía en la enseñanza. Cree que lo mejor que la enseñanza puede hacer es retirarse y crear un ambiente facilitador para que los alumnos aprendan. En este caso, se cree que el único aprendizaje auténtico es el aprendizaje basado en la autoactividad del alumno. Cualquier otro aprendizaje no tiene repercusión en la vida futura de esa persona. El aprendizaje significativo es el que el alumno hace por sí mismo, el que inicia y que responde a un interés propio, que sostiene por sí mismo y que evalúa por sí mismo. En esta posición, el profesor deja de ser el que enseña y, en términos de Carl Rogers, deja de ser profesor para ser un “facilitador del aprendizaje”<sup>15</sup>. Obviamente, en estos enfoques la confianza en la enseñanza, en el sentido habitual del término, es mínima. El alumno aprende por distintos medios, y cualquier medio legítimo es utilizable<sup>16</sup>. La función del profesor es habilitarlos y crear un ambiente enriquecido y seguro para que los alumnos exploren sus propios intereses y oportunidades para satisfacerlos.

Como puede apreciarse, cada una de estas maneras de ver la relación entre enseñanza y aprendizaje, también atribuye una diferente responsabilidad a la enseñanza en el éxito del aprendizaje. Esta responsabilidad, “completa” o “limitada”, deviene, por supuesto de un planteo teórico. No limita, o no debería limitar, el propósito de asumir toda la responsabilidad necesaria en el intento de que los estudiantes puedan cumplir con sus tareas y aprender. Eso ya es parte de la responsabilidad ética del profesional que enseña.

## Enfoques de enseñanza: Tres enfoques básicos

Hasta ahora se expusieron rasgos generales de los enfoques de enseñanza. O sea aspectos en los que cada enfoque adopta una forma propia. Pero no se habló, en particular de ninguno de ellos. Porque, en verdad, distintos enfoques adoptan diferente posición con respecto a los rasgos señalados aquí.

<sup>15</sup> Pueden verse al respecto los capítulos III, VII y IX en el trabajo de Rogers (1991) *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*.

<sup>16</sup> De hecho, Rogers, en las primeras ediciones de su libro, *Libertad y creatividad en educación*, consideraba que las máquinas de enseñar basadas en la instrucción programada propuestas por Skinner, eran un excelente recurso que libraba a los alumnos de la necesidad de recurrir permanentemente al profesor como fuente instructiva en aquellas cuestiones en las que fuera necesario adquirir, por ejemplo, información o conceptos.

Un enfoque no es, en sentido estricto una manera concreta de enseñar. Es, más bien, una síntesis, una imagen que agrupa y describe una tendencia a realizar las cosas de algún modo. Puede servir, también, como un modelo a seguir. Cuando se adopta o se adhiere a un enfoque se adquiere una manera de pensar en los alumnos, en la clase, en el propio rol y en cuáles serán los propósitos fundamentales. Incluye la elección de un tipo de valores. “Modelos”, “enfoques” “perspectivas” “filosofías de enseñanza” son todos términos que aluden, con distintos matices, a la manera en que se define la tarea del que enseña, los propósitos de enseñar y la naturaleza de la experiencia educativa.

En un logrado intento sistemático, Fenstermacher y Soltis (1999), describen lo que denominan “enfoques de enseñanza”. Un enfoque de enseñanza, si se sigue a los autores, consiste en asumir un conjunto de valores sobre qué significa educar y qué significa que los alumnos sean, después del proceso, personas educadas. Según Fenstermacher y Soltis la tarea que debe enfrentar todo docente es llegar a ciertas conclusiones sobre la naturaleza y los objetivos de ser una persona educada, y sobre el lugar que ocupa la escolaridad en el proceso de alcanzar esta condición.

La idea de persona educada es, por supuesto, una idea relativa. Cambia con las culturas. En sociedades multiculturales es relativa a construcciones de grupos, sectores, comunidades o corrientes. Algunas perspectivas enfatizan que los alumnos aprendan o sepan algo. El principal objetivo es que los alumnos sepan tales cosas, tengan tales habilidades o sean capaces de utilizar determinados procedimientos. Una persona educada es la que domina el contenido del currículum: conoce estas informaciones y teorías, es capaz de aplicar estos u otros métodos y desarrolló cierto tipo de habilidades especificadas que el plan de estudio pueda proponer. Otros profesores no se conforman con pensar que su tarea está centrada en que, al finalizar el curso, sus alumnos sepan algo o sean capaces de hacer algo. Algunos profesores quieren que sus alumnos se conviertan en algo, que se desarrollen de una manera, que puedan expresarse o que adquieran una personalidad, por ejemplo, más autónoma.

Fenstermacher y Soltis (1999) describen tres diferentes respuestas a las preguntas: ¿qué es ser una persona educada? ¿cuál es el rol del profesor? Cada respuesta posible se identifica con un enfoque: el enfoque del ejecutivo, el del terapeuta y el del liberador. Está claro que el enfoque es una perspectiva que el profesor asume. No es que el profesor *sea* liberador. Es como él ve su tarea: liberar las mentes. Ni que el profesor *sea* un terapeuta. Esta es una metáfora que usan los autores para referirse a una persona que ayuda al desarrollo del otro. El ejecutivo es una imagen relacionada con la gestión de recursos y medios para adecuarse de la mejor manera a los objetivos y ser eficaz en su consecución. Es necesario enfatizar que se están usando metáforas. Es necesario reconocer la metáfora y alejarse un poco de ella. La enseñanza no es “ejecutiva”, “terapéutica” o “liberadora”. Es la imagen con la cual se denomina al enfoque. Estos enfoques, que fueron pensados como forma de orientar un curso de formación docente, merecen una atención detenida. Sólo a modo de dejarlos mencionados, se hace una brevísima síntesis de cada uno.

Una de las cosas que caracteriza al enfoque del ejecutivo es la creencia en que ciertas habilidades generales pueden ser utilizadas para una buena gestión del contenido y de los objetivos. Las primeras que se pueden mencionar son las habilidades de planificación, que incluyen la correcta definición de objetivos. Esto no es una tarea fácil porque definir objetivos consiste en tornar operativos los grandes enunciados de principios y de propósitos. Para este enfoque es necesario proponerse objetivos claros

y, de manera muy importante, objetivos alcanzables dentro de las posibilidades de los alumnos, de su propia capacidad y de sus recursos.

Los profesores que participan de este enfoque están comprometidos con el esfuerzo de sus alumnos por lograr esos objetivos. Construyen y utilizan instrumentos de evaluación con el fin de obtener y brindar información sobre la marcha del proceso. Necesitan esa información para introducir las modificaciones necesarias y porque funcionan mejor las clases donde los alumnos tienen información acerca de lo que está sucediendo, y de cómo va su propio proceso. Este es un enfoque que implica competencias de previsión y planificación, y al que le gustan las cosas bien claras y preparadas.

El enfoque del ejecutivo se preocupa por la buena gestión del tiempo de clase ya que lo acepta como un importante factor para lo que se llama “oportunidad de aprendizaje”. Es muy sencillo: que los alumnos tengan suficiente tiempo para trabajar en tareas adecuadas a sus posibilidades, que tengan el material necesario y que se haya creado un clima acorde para esto. Esto se puede resolver con buenos medios y recursos para la enseñanza. De esta manera se puede individualizar la tarea y los alumnos se vuelven más independientes<sup>17</sup>.

Por último, el enfoque del ejecutivo confía en el importante papel del refuerzo para promover el aprendizaje. En términos generales la idea de refuerzo está ligada con algún tipo de recompensa<sup>18</sup> a las tareas de aprendizaje. La información permanente que reciben los alumnos sobre su actividad genera un marco de refuerzos siempre que estas actividades sean mayormente exitosas. No todas las pedagogías están de acuerdo en esto, pero la que sostiene este enfoque es una pedagogía del éxito basado en el avance progresivo y pautado. Las personas que eligen el enfoque del ejecutivo tienden a las estrategias de enseñanza que permiten un avance gradual de cada alumno en términos de sus posibilidades. Saber que siempre hay progreso puede ser muy recompensador para los alumnos y para el profesor.

Para el enfoque del terapeuta la persona educada es aquella capaz de fijarse sus propios propósitos y buscar los contenidos que le resulten significativos. Procura crear un ambiente que permita un proceso autónomo de toma de decisiones por parte de los estudiantes, autenticidad y desarrollo de las propias potencialidades. Este ambiente debe promover lo que Carl Rogers denominaba *aprendizaje significativo*<sup>19</sup>. Este sucede cuando la tarea que se realiza es importante para quien la hace y lo involucra en todas sus dimensiones personales. Para lograr un aprendizaje significativo tienen que cumplirse tres características: tiene que ser autoiniciado, autosostenido y autoevaluado. El rol del otro es ayudar a crecer<sup>20</sup>. Si las personas crecen en ambientes que protejan suficientemente su desarrollo serán capaces de desenvolverse en sociedad y establecer saludables interacciones con el mundo.

Este enfoque se caracteriza por un punto de vista no directivo o de “facilitación” del aprendizaje que se proponen ayudar a fortalecer el yo, a desarrollar la autoestima, a tener confianza en las propias posibilidades y, básicamente, a ser auténticos con uno mismo.

<sup>17</sup> El trabajo de Skinner (1970) podría ser encuadrado dentro de este enfoque. Es una variante bastante especificada y restringida a ciertos componentes instruccionales. Ver en particular el capítulo 2 de su obra *Tecnología de la enseñanza*.

<sup>18</sup> La idea del refuerzo está ligada, entre otras, con la teoría del condicionamiento operante de Skinner. Ver referencia en nota 18.

<sup>19</sup> Rogers puede encuadrarse dentro del enfoque del terapeuta. Ver Rogers, obra citada.

<sup>20</sup> En una edición posterior del libro, Fenstermacher y Soltis (1999) propusieron la imagen “del cultivador” para complementar los rasgos del “terapeuta”. Lo que hace el cultivador es establecer un tipo de relación de atención y de cuidado. Esto es lo que este enfoque intenta: dar protección y cuidado para que el otro pueda crecer por él mismo.

El enfoque del liberador toma su nombre porque asume que el objetivo de la educación es liberar la mente de los alumnos del peso de la rutina, la tradición o la primera evidencia. Trata que los estudiantes obtengan medios para romper con los estereotipos y convenciones y, de esa manera, construir mejores modelos mentales. Como verán, el propósito es que los estudiantes desarrollen un estilo cognitivo que les permita mejorar permanentemente su conocimiento. Las imágenes de persona educada están ligados al conocedor y al pensador. En el marco de este enfoque para que los alumnos conozcan ciencia, filosofía o historia hace falta que sean capaces de proceder en esos términos: analizar realidades, desde un punto de vista histórico, reflexionar filosóficamente o pensar matemáticamente. Si se quiere, la pretensión es que los alumnos accedan a la naturaleza del conocimiento.

Este enfoque asume que para participar de la naturaleza del conocimiento es necesario participar de un ambiente especializado que tenga algunos rasgos de las comunidades donde el conocimiento se produce. Por eso son necesarias estrategias de enseñanza en las que la construcción de conocimientos se ponga en evidencia. Como plantea Perkins (1995)<sup>21</sup> son métodos en los cuales el alumno realiza un esfuerzo por reconstruir el conocimiento por sí mismo. Para recurrir a esos métodos el profesor no puede sólo “decir” el conocimiento. Debe encarnar lo que este conocimiento es y las virtudes que caracterizan las comunidades de conocimiento. Esas virtudes y rasgos también son parte del contenido.

El enfoque del liberador tiene como propósito la adquisición de una personalidad racional, autónoma y cooperativa. Es exigente, al igual que el del terapeuta, por su peso en la interacción y porque el profesor debe ser el modelo que represente ese tipo de personalidad.

Como puede verse, en síntesis, cada uno de los tres enfoques conjuga de distinta manera los rasgos enunciados, privilegia ciertos tipos de aprendizaje, ciertas formas de control, ciertos propósitos educativos. Cada uno de ellos establece una distinta relación entre enseñanza y aprendizaje, privilegia ciertos métodos, descansa más en la planificación o en la interacción en clase, etc. En fin, los enfoques se diferencian en cuanto a los cinco rasgos planteados y cada uno se apoya en una concepción acerca de los propósitos valorables en un emprendimiento educativo. Se distinguen muy nítidamente entre ellos. Pero claro son *modelos*, no situaciones escolares. Ayudan para crear síntesis, resaltar rasgos y, seguramente, cada uno expresa, mejor que los otros, tendencias o perspectivas personales de cada profesor o de cada futuro docente. Actúan como una imagen y una pauta de identificación y es probable que cada uno de ellos pueda ser considerado como una alternativa válida por distintas personas. Sin embargo, el punto de vista que se utiliza en este texto es diferente: *las clases escolares son configuraciones cambiantes, con necesidades diversas y los modelos y enfoques revisados hasta aquí pueden ser considerados como instrumentos útiles para distintas configuraciones o situaciones*. A eso se dedicará el próximo apartado.

<sup>21</sup> El autor lo plantea con relación a los que denomina “métodos socráticos”. Ver en particular el capítulo 3 de la obra de Perkins (1995).

## Las clases escolares no son modelos, son configuraciones cambiantes. O, a favor de la integración de modelos y de enfoques.

En los apartados anteriores se describieron algunos rasgos que es necesario tener en cuenta al analizar un modelo o un enfoque de enseñanza. Eran cuatro: alguna idea acerca de cómo funciona la mente o acerca de las formas privilegiadas de aprender; algún supuesto en torno a la relación entre enseñanza y aprendizaje; la responsabilidad que asumen la enseñanza y el profesor –hay enfoques de responsabilidad total y otros de responsabilidad limitada– y por el peso relativo que tienen la planificación o la interacción en la enseñanza –hay enfoques más planificadores y hay enfoques más interactivos–. Pero el rasgo principal de una clase escolar es que constituye un ambiente para el aprendizaje. ¿Qué diferencia un ambiente de otro?

- Un ambiente se diferencia de otros por los propósitos. Todo ambiente tiene un propósito principal y otros secundarios. Una clase expositiva probablemente sea apta para que se reciba y organice cierto tipo de información y se obtenga una estructura de categorías. Parece adecuada si el propósito principal es que circule información sistematizada. Quizá no lo sería si el propósito principal fuera que los alumnos adquieran la capacidad para analizar enfoques didácticos, dado que para aprender a analizar hay que hacerlo.
- Un ambiente se caracteriza por su enmarcamiento, o por la forma del control<sup>22</sup>. En todo ambiente de enseñanza rige algún tipo de control: algunos derechos y deberes, un sistema de interacciones. Básicamente, el enmarcamiento rige la estructura de la comunicación en la situación de trabajo. El enmarcamiento podrá ser fuerte o podrá ser débil. El control podrá estar en manos del profesor o podrá estar en manos de los alumnos. Pero todo enfoque de enseñanza genera un enmarcamiento. No hay una relación directa entre control fuerte/débil y el tipo de actividad que genera. Ambientes de enmarcamiento fuerte pueden ser intelectualmente muy fluidos y abiertos. Como el tema del control está muy connotado, puede ser necesario aclarar que no se plantea una versión del control como algo siempre opresivo que impide o enajena el libre desarrollo de las personas. Simplemente, se deja sentado que en cada ambiente de enseñanza rige un sistema de interacción y de regulación y que alguno de los miembros de la situación (o muchos de ellos) tiene capacidad para definirlo.
- Todo ambiente de enseñanza se caracteriza por una secuencia de tareas y por un tipo de organización del conocimiento.
- Por último, crear un cierto ambiente de enseñanza supone ciertos requisitos y ciertas exigencias. Por ejemplo, los ambientes de enseñanza generados por modelos basados en la interacción, son muy exigentes para el profesor y requieren mucha disponibilidad. Los requisitos son tan importantes en un ambiente de enseñanza como los propósitos. Es inútil proponerse un enfoque de enseñanza, por deseables que parezcan sus propósitos, si no es posible garantizar sus requisitos. Hacer un buen análisis de los requisitos es tan importante como hacer un buen análisis de los propósitos.

<sup>22</sup> Basil Bernstein (1988) propuso el concepto de "enmarcamiento" para definir los principios que rigen la comunicación pedagógica. Ver al respecto "Acerca de la clasificación y marco del conocimiento educativo", en su libro *Clases, códigos y control*.

Esta afirmación parece de sentido común. Sin embargo es bastante frecuente registrar, en distintos medios educativos, una recurrente dificultad para tenerla en cuenta.

En términos de didáctica y de pedagogía es frecuente que las posiciones se presenten de un modo controversial y excluyente. También es frecuente en la actualidad que se realice algún llamado a la integración de enfoques. Cuando se lee el trabajo de Fenstermacher y Soltis (1999), se puede apreciar que cada enfoque se dibuja por contraposición con los otros. Sin embargo, sobre el final, los autores reconocen que esta es una estrategia de contraste, destinada a dar más claridad a los rasgos de cada uno. De hecho, realizan una declaración acerca de su posible integración. El libro de Perkins, *La escuela inteligente* mantiene una orientación similar, así como *Modelos de Enseñanza* de Joyce y Weil.<sup>23</sup> La integración de enfoques y metodologías ha sido una tendencia de creciente importancia. Se puede decir que, en este momento, los permisos están abiertos. El problema consiste en cómo hacerlo. Se hará una breve referencia a esta cuestión.

Se expusieron ciertos rasgos que permiten caracterizar un enfoque de enseñanza. Todo enfoque de enseñanza contiene una idea acerca cuáles son las mejores maneras de aprender, contiene un supuesto en torno a la relación entre enseñanza y aprendizaje, realiza algún énfasis particular en el eje planificación-interacción y, por último, cada uno define un tipo especial de ambiente en el cual se puede aprender. Se señaló, también, que todo ambiente de enseñanza se caracteriza porque tiene unos propósitos y una estructuración o sistema de control. Por otra parte, cada enfoque propone una manera específica de definir el contenido, seleccionarlo y ordenarlo. Además, los enfoques varían en los requisitos y exigencias que suponen. Es posible evaluar un enfoque de enseñanza teniendo en cuenta cómo conjuga éstas variables.

Estos rasgos permiten *describir* un enfoque, pero ahora ya es posible plantear algunos principios propositivos. El primero es que un ambiente de enseñanza se define por sus propósitos y ningún ambiente cumple *todos* los propósitos. No hay ningún ambiente que sirva para desarrollar cualquier propósito formativo. Algunos serán más adecuados para el desarrollo personal, otros promoverán, de mejor manera, cierto desarrollo intelectual, y otros serán más útiles para la adquisición de habilidades o de información. Es una capacidad de la enseñanza y de los que enseñan crear los ambientes adecuados para los distintos propósitos de la enseñanza.

En segundo lugar, algunos ambientes son más favorables para algunos alumnos que para otros. Hemos visto, por ejemplo, que los alumnos tienen distintos estilos de aprendizaje. Aquellos que mantenían, preponderantemente, un estilo serialista tenían dificultades con métodos holísticos y viceversa.

El tercer principio es que algunos ambientes son más favorables para algunos profesores. No cualquier profesor se siente a gusto en cualquier ambiente. Una pregunta que se hace Rogers (1991), después de argumentar entusiastamente a favor de las clases no directivas, es: ¿yo puedo hacer esto en mi aula?, ¿soy capaz de ceder el control de la clase a mis alumnos?, ¿podré soportar la incertidumbre? Esta pregunta no admite respuestas previas. Debe ponderarse cada vez, ante situaciones y personas concretas.

El cuarto principio dice que la creación de un ambiente supone requisitos. Es inútil tratar de instalarlo

<sup>23</sup> Perkins (1995) capítulo 3. Joyce y Weil (2002) capítulo 1.



si no se cuenta con los requisitos. Una pregunta esencial cuando se elige un enfoque de enseñanza debería ser: ¿tengo los medios para desarrollarlo?

El último principio plantea que la elección de un ambiente o de un enfoque de enseñanza no depende de ningún valor intrínseco. Depende de la combinación de los rasgos mencionados: ¿qué propósito tengo en mente?, ¿el tipo de tarea es adecuado para mis alumnos?, ¿es adecuado para mí como profesor?, ¿cuento con todos los requisitos o soy capaz de cumplir con todas las exigencias?

Si se dice que la integración es posible es necesario dar algún principio. Es importante mantener estas preguntas en mente cuando se analicen distintas propuestas: ¿para qué propósitos sirve?, ¿para qué alumnos o en qué situación podría ser más favorable?, ¿con cuál me sentiría más cómodo como docente?, ¿qué exigencias tiene cada una?, ¿qué combinaciones serían posibles? Este es un esquema posible para ponderar el valor de distintas propuestas con relación a una situación educativa específica.

### Capítulo III

## Las funciones del enseñante: procedimientos, técnicas y estrategias

En el desarrollo de su tarea los docentes ponen en juego capacidades propias de su actividad. Es cierto que cada uno imprime sus características personales a la tarea que realiza y que hay rasgos propios de la enseñanza de ciertas materias o áreas. Pero también es cierto que la actividad docente presenta rasgos generales que permiten establecer un marco básico de capacidades, necesarias para desenvolverse de manera adecuada. Un breve repaso mental de la actividad docente permite representar qué tipo de problemas debe ser capaz de resolver, en qué situaciones debería poder desenvolverse, qué funciones tendría que estar preparado para cumplir y qué instrumentos necesita dominar.

En principio, puede decirse que un buen desempeño escolar requiere capacidad para desenvolverse en distintas tareas. Ellas están dirigidas a crear los escenarios propicios para los propósitos formativos de las escuelas. Desde un punto de vista general, puede decirse que estas tareas son: la enseñanza interactiva, la planificación, la evaluación, la coordinación de la dinámica grupal, la organización y disciplina y la actividad institucional. Cada una de estas dimensiones expresa un aspecto importante de la tarea escolar y cada una tiene importancia en el éxito de la misión de las escuelas.

En el caso de una asignatura en Didáctica, el sentido clásico indica que su preocupación enfatiza el trabajo sobre la enseñanza entendida en sentido amplio de enseñanza práctica, *interactiva* y *posactiva*. De allí que tanto la planificación como la evaluación formen parte de la “enseñanza” en este sentido amplio. A ellas se dedicará lo que sigue de este trabajo. Este apartado expondrá algunas cuestiones con respecto a la enseñanza interactiva (o lo que entendemos por enseñanza a secas) y los próximos tomarán los temas de la programación y de la evaluación.

Un docente debe poder dirigir adecuadamente las actividades diarias de aprendizaje. Esto incluye la preparación y presentación del material, la puesta en marcha de actividades, la organización y coordinación de la tarea y la ayuda a los alumnos para propiciar el aprendizaje. En resumen, “enseñanza” son las acciones ligadas con las distintas posibilidades para guiar, ayudar o conducir las tareas de aprendizaje. Agrupa las acciones del profesor relativas a la presentación del material, la puesta en marcha de tareas y la creación de situaciones que propicien distintos tipos de aprendizaje en sus alumnos. Puede decirse que esta tarea se compone por tres aspectos principales: gestionar la clase, prestar ayuda pedagógica y generar situaciones de aprendizaje. Pero también debe ser capaz de crear un marco para el

aprendizaje y la experiencia educativa favoreciendo la vida grupal y creando un orden de trabajo. Se hará una breve referencia a cada uno de ellos.

## Gestionar la clase

“Gestionar la clase” hace referencia a los aspectos organizativos, de uso del tiempo, ritmo y variaciones que deban introducirse en el curso de cada actividad. Cualquiera que tenga experiencia en la enseñanza comprende con facilidad lo importante que resulta este aspecto para que las estrategias destinadas a promover el aprendizaje encuentren un ambiente favorable y propicio para su desarrollo. La gestión de la clase, desde ya, está relacionada con el enfoque principal que se adopte. Sin embargo, sea cual sea este, siempre un docente debe ser capaz de

- a.** Organizar las tareas de aprendizaje.
  - » Proponer un orden y un método de trabajo a los alumnos.
  - » Planificar y organizar las tareas diarias con el grupo.
  - » Establecer objetivos de trabajo.
  - » Diversificar las tareas de acuerdo con distintos grados de avance.
  - » Promover la participación en las tareas de aprendizaje planteadas.
- b.** Promover la interacción con el material de trabajo y establecer un tiempo y un ritmo adecuado:
  - » a las estrategias;
  - » a los propósitos;
  - » a los eventos de la clase.
- c.** Graduar el tiempo y el ritmo de trabajo de acuerdo con las posibilidades de distintos alumnos.
- d.** Intervenir eficazmente en situaciones cambiantes de la clase.
  - » Observar el grupo.
  - » Adecuar la planificación a los momentos del grupo.
  - » Modificar las secuencias de las actividades.
  - » Cambiar el formato previsto de las actividades.

El dominio de la gestión de la clase es particularmente importante en cualquier nivel de enseñanza y en cualquier área o asignatura. Sus variables básicas forman parte del escenario general en el cual se pueden desenvolver, de manera adecuada, las actividades de enseñanza y las tareas de aprendizaje. De alguna manera, la gestión de la clase forma parte del manejo del ambiente y de los recursos disponibles, entre los cuales el tiempo siempre es crítico, para que la actividad educativa sea posible. Es bien sabido

que lo que diferencia a los docentes expertos de los noveles es, justamente, la mayor capacidad de los primeros para la gestión de la clase y el hecho de que, generalmente, dedican tiempo específico del curso lectivo para promover y consolidar las pautas organizativas necesarias.

## Generar situaciones de aprendizaje

Las situaciones de aprendizaje se generan mediante el uso de distintas estrategias, procedimientos y técnicas de enseñanza. Perkins (1995) consideraba que la cantidad de buenos métodos pedagógicos disponibles superaba el uso real que se hacía de ellos y que, por lo tanto, el problema didáctico no consiste en la búsqueda de la propuesta “salvadora” sino en desarrollar la capacidad de usar de forma válida métodos válidos<sup>24</sup>. Como se sostuvo en el capítulo anterior, el repertorio disponible responde a distintas perspectivas, pero puede ser considerado, de manera flexible y amplia, como instrumento válido para diferentes propósitos educativos, para diferentes situaciones educativas, para diferentes maestros y profesores o para diferentes alumnos. Ese repertorio se expresa en una variedad de estrategias, procedimientos y técnicas. “Estrategias”, “procedimientos” y “técnicas” no son lo mismo aunque todas formen parte del instrumental necesario para enseñar. Trataremos de explicarlo.

Hay tres libros, al menos, cada uno de los cuales representa una orientación posible y distinta para un curso de didáctica. Fueron escritos con esa idea. No son iguales y no tienen los mismos propósitos. O sea, no serían cursos con el mismo sentido. Pero, según el punto de vista de este trabajo, estos libros muestran distintos cursos de didáctica por una cuestión de orientación de los autores y no porque haya nada de intrínsecamente contradictorio en ellos. Si se complementan, por lo tanto, cubren en buena medida los alcances de una adecuada formación en didáctica. Seguramente superan lo que es posible hacer en una sola asignatura, pero muestran lo que es posible hacer en trayectos completos para tener profesores capaces de cumplir con propiedad sus tareas de enseñanza. Estos libros son *Enfoques de enseñanza* de Fenstermacher y Soltis (1999), *Modelos de enseñanza* de Joyce y Weil (1999)<sup>25</sup> -a los que ya se hizo referencia- y *12 formas básicas de enseñar* de Hans Aebli (1995). El segundo es algo más ambicioso en sus propósitos, pero los otros dos fueron explícitamente escritos como base de cursos de formación docente dictados por los autores.

Cada uno de los tres toma un aspecto de los que componen la actividad de un docente: las perspectivas o enfoques (tratadas en el capítulo anterior) en el caso de Fenstermacher y Soltis (1999); los medios y los procedimientos, en el caso del trabajo de Aebli; y las estrategias o los modelos completos de enseñanza en el caso del trabajo de Weil y Joyce. También, por supuesto, hay trabajos que dan fundamento a un curso de didáctica desde una perspectiva más abarcativa. Proponen las distintas dimensiones que incluyen desde las perspectivas teóricas hasta la consideración de métodos de enseñanza, la programación, la motivación, la gestión de la clase y la evaluación. Tal es el caso del reciente *Métodos de Enseñanza* de Cristina Davini (2008).

<sup>24</sup> Ver en obra citada, capítulo 3.

<sup>25</sup> En la misma línea que el trabajo de Joyce y Weil, aunque limitado a las estrategias cognoscitivas, puede apuntarse, también, el excelente *Estrategias Docentes* de Paul Eggen y Donald Kauchak (1999).

Como algunos elementos de las perspectivas ya fueron tratadas en el Capítulo II, aquí se tomarán las otras dos dimensiones: procedimientos/técnicas y estrategias/modelos.

## Procedimientos y técnicas

Las técnicas y los procedimientos son lo que Aebli (1995) denominaba los *medios para formar la experiencia*. Se definen con relación a un curso de acción: preguntar, exponer, mostrar...<sup>26</sup> Constituyen instrumentos básicos para la dirección de la clase y del aprendizaje. Por ejemplo:

- Formulación de preguntas didácticas orientadas a diferentes propósitos y/o momentos del proceso de aprendizaje.
- Narraciones.
- Exposiciones breves sobre distintos temas.
- Actividades basadas en la formulación y resolución de distintos problemas
- Uso de distintas formas de representación de la información en las actividades de enseñanza y en las tareas de aprendizaje.
- Actividades de discusión grupal.
- Actividades de observación.
- Actividades mediante la demostración (o proporcionar un modelo de acción).
- Uso de recursos tradicionales (láminas, mapas, maquetas, objetos, modelos) y herramientas informáticas en las actividades de enseñanza y tareas de aprendizaje.
- Lectura de textos específicos y escritura de textos específicos (informes, narraciones, descripciones).

Estos recursos básicos no se identifican con una orientación pedagógica en particular, ni constituyen un enfoque de enseñanza. Tal como aquí se estipula el sentido del término, se diferencian de las estrategias o de los modelos de enseñanza. La diferencia se verá a continuación.

## Estrategias o modelos de enseñanza

Las estrategias o los modelos son producto de orientaciones pedagógicas definidas. Son estrategias complejas que valoran algunos propósitos educativos por sobre otros, enfatizan ciertas dimensiones del aprendizaje, poseen su propia fundamentación, una secuencia específica de actividades, una forma particular de intervención del docente, una estructuración definida del ambiente de la clase, principios acordados para regular la comunicación, etc. Dentro de su campo de aplicación conforman una metodología completa. Solo por dar algunos ejemplos:

<sup>26</sup> Aunque se retoma su idea de "medios", aquí no se sigue, de manera estricta, el planteo de Aebli. El autor consideraba que hay cinco medios principales: narrar y referir, mostrar, observar, leer con los alumnos, escribir y redactar textos y cuatro funciones principales en el proceso de aprendizaje: solucionar problemas de todo tipo, elaborar o formalizar las soluciones, ejercitar, aplicar. Junto a las tres formas básicas del contenido: acciones, operaciones y conceptos, constituyen las doce "formas básicas" que se combinan entre sí.

- Enseñanza por descubrimiento.
- Formación de conceptos o enseñanza inductiva.
- Instrucción programada.
- Investigación científica.
- Organizadores previos o métodos de exposición-discusión.
- Investigación jurisprudencial.
- Simulación.
- Trabajo por proyectos.
- Enseñanza directa.
- Método de casos<sup>27</sup>.

Estas distintas estrategias pueden encuadrarse en tres maneras generales de enseñar que son, según David Perkins: la instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza socrática. No son "métodos" o "actividades" en sentido propiamente dicho<sup>28</sup>. Son, más bien, maneras generales de enfocar la enseñanza y cada una de ellas puede expresarse en distintas metodologías, enfoques o tipos de actividades. La instrucción didáctica consiste en:

*"(...) La presentación clara y correcta de la información por parte de los maestros y los textos. Su objetivo se centra especialmente en la explicación: se exponen los qué y los por qué de un determinado tema". (Perkins, 1997:61)*

A su vez, en el entrenamiento:

*"La analogía con el deporte es bastante esclarecedora (...) el entrenador observa desde afuera el desempeño de los deportistas y les da consejos. Elogia los puntos fuertes, detecta los débiles, hace observar ciertos principios, ofrece guía e inspiración y decide qué tipo de prácticas se deben enfatizar. Esta función es tan importante en la clase de matemáticas o de literatura como en el campo de juego". (Perkins, 1997: 62)*

Por último, en la enseñanza socrática, el profesor:

*"(...) plantea un enigma conceptual e incita a investigar el asunto ¿Qué piensan al respecto? ¿Qué posición se podría tomar? ¿Qué definiciones necesitamos? Se proponen ideas y criterios. El maestro actúa como incitador y moderador de la conversación: presta ayuda cuando las paradojas molestan demasiado e irrita con contraejemplos y potenciales contradicciones cuando percibe en los estudiantes una satisfacción prematura". (Perkins, 1997: 63)*

Las formas de enseñanza definen un principio general de la actividad más que una actividad específica: enseñar mediante la exposición, enseñar mediante la guía, el control y la modelización de la actividad del alumno, enseñar mediante la incitación a la búsqueda, la reflexión y la investigación por parte

<sup>27</sup> Modelos como éstos pueden verse en dos importantes obras: Pauk Eggen y Donald Kauchak (1999) y Bruce Joyce y Marsha Weil (2002). El método de casos puede verse en Selma Wasserman (1999).

<sup>28</sup> Perkins (1995: 61-64) remite la descripción de estos métodos a Mortimer Adler en *Propuesta del grupo Paideia*.

de los alumnos de distintos asuntos. Como se puede apreciar, estas maneras generales de enseñar guardan una estrecha relación con la manera en que fueron considerados distintos tipos de contenidos.

Ninguna de las formas de enseñanza es excluyente de las otras y, más bien, cumplen funciones complementarias con respecto a un programa de estudios. Como dice Perkins:

*“La instrucción didáctica satisface una necesidad que surge en el marco de la instrucción: la de expandir el repertorio de conocimientos del alumnado. El entrenamiento satisface otra necesidad: la de asegurar una práctica efectiva. Y, por último, la enseñanza socrática cumple otras funciones: ayudar al alumno a comprender ciertos conceptos por sí mismo y darle la oportunidad de investigar y de aprender cómo hacerlo”.* (Perkins, 1997: 65)

Para terminar, es necesario reconocer que en los últimos años tuvo mucha influencia el enfoque de las didácticas centradas en disciplinas. Su aporte es de la mayor importancia. Sin embargo, en este trabajo se utiliza un punto de vista más general: se propone que la función principal de la actividad docente es la creación de ambientes adecuados para facilitar diferentes tipos de aprendizaje y que existen formas generales para promoverlos. Estas formas generales son válidas en distintos dominios de conocimiento y han sido propuestas por distintos enfoques. No suplantán los enfoques específicos, sino que ofrecen estrategias que pueden utilizarse de manera flexible reintegradas en las propuestas que se realicen para cada área. También, en muchas ocasiones, informan y dan fundamento a elecciones que se realizan desde opciones más especializadas. Por supuesto que esto varía según el trayecto específico. En el caso de los profesores de educación básica, el carácter polivalente de la formación avala que dominen formas generales que les permitan un tránsito flexible por las distintas situaciones que deban enfrentar. En el caso de la formación de profesores de enseñanza media es probable que los recursos básicos resulten igualmente válidos, pero que el dominio de estrategias resulte mucho más específico de sus áreas o asignaturas. Sin embargo hay estrategias que tienen un alto grado de aplicabilidad y transferencia a distintas áreas. Tal es el caso, probablemente, del trabajo con proyectos, el método de casos, formación de conceptos o estrategias de discusión grupal. Queda claro que la formación didáctica completa depende de decisiones que corresponden a los profesores y a la coordinación del conjunto de la carrera.

## Favorecer la vida grupal y crear un orden de trabajo

Además de lo planteado hasta aquí hay dos dimensiones de la tarea de enseñanza que requieren particular formación. No fueron atendidas principalmente por la didáctica pero resultan, en muchas ocasiones, el factor que favorece u obstaculiza el desarrollo de la tarea. Innumerables problemas se producen cuando buenas intenciones no se acompañan por la capacidad de promover una actividad grupal y un orden para realizarla. Es probable que en la distribución general de tareas, algunas de estas cuestiones puedan o deban ser tomadas por otras unidades o espacios de un plan de formación docente. Sin embargo, es necesario dejarlas planteadas. Será tarea de los profesores y de la institución realizar la necesaria coordinación para garantizar que los futuros maestros y profesores adquieran capacidad para

coordinar la vida grupal y para establecer un orden básico para el trabajo escolar. Nos referiremos muy brevemente a cada una de ellas.

En el formato más generalizado de las escuelas actuales el agrupamiento de alumnos cumple funciones relativas al ordenamiento escolar y a la progresión de los aprendizajes. Pero, además, la vida grupal es una importante experiencia formativa y tiene su propio valor educativo. Para niños y adolescentes los grupos escolares son parte importante de sus vidas y en ellos comparten, resuelven conflictos, construyen identidades. Ya es suficientemente conocido el valor positivo de los grupos cuando pueden actuar favoreciendo el intercambio entre pares y estimulando las tareas de aprendizaje. Por eso, un docente debe estar capacitado para ayudar al mejor funcionamiento del grupo. Parte de sus funciones consisten en dirigir y facilitar la vida grupal, así como proponer situaciones y actividades que ayuden a los alumnos a solucionar sus problemas, resolver conflictos y crecer como comunidad. Se trata de tareas como:

- favorecer la comunicación;
- utilizar juegos grupales;
- proponer y coordinar debates vinculados con necesidades de la vida grupal;
- realizar entrevistas individuales o grupales con los alumnos;
- proponer actividades lúdicas para promover la convivencia y el intercambio dentro del grupo y con otros grupos escolares.

Como toda práctica institucionalizada con propósitos bien definidos, la vida escolar requiere un marco normativo, reglas de convivencia y un orden básico para el trabajo escolar y la vida en la escuela. Esto constituye el aspecto explícitamente regulador de la actividad y requiere una actividad planificada y sistemática por parte de los docentes para:

- establecer pautas y reglas de convivencia;
- promover condiciones de trabajo;
- formar hábitos y disposiciones relativos a la organización del trabajo y la vida en la escuela.

## El carácter instrumental de la formación en didáctica

Definir la formación didáctica en términos instrumentales supone que la actividad de enseñanza requiere el dominio de recursos necesarios para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes deben beneficiarse con la educación. También supone que el practicante debe tener criterios claros acerca de las condiciones de un desempeño con esas características. Por supuesto, esta no es la única manera de considerar la actividad docente. Sin embargo, observada desde el punto de vista de los propósitos escolares, de los requerimientos de aprendizaje y de las políticas públicas, resulta una perspectiva necesaria de mantener.

Una de las características de los procesos de formación de profesionales es que se apoyan en imágenes claras de lo que es una buena práctica. La formación inicial de docentes debe preparar a los futuros

profesores para desempeñarse en diferentes grados/años, áreas y contextos. De allí que el perfil de la formación se caracteriza por la polivalencia y la flexibilidad de las capacidades adquiridas. Debería ofrecer la plataforma básica que sirva, simultáneamente, para iniciarse en la enseñanza y para continuar el desarrollo profesional.

Diferentes técnicas, procedimientos y estrategias pueden operar de manera flexible. Forman parte del instrumental de diferentes enfoques didácticos o de buenas prácticas escolares vigentes y pueden participar de distintas perspectivas de enseñanza. En la medida en que las escuelas responden a diversos propósitos educativos se puede reconocer la conveniencia de un planteo más tendiente a la combinación de estrategias que un enfoque didáctico excesivamente unitario. Se asume que el desarrollo de formas de enseñanza generales y básicas ofrece un marco para la actuación profesional que puede ser útil durante un período prolongado en el que, posiblemente, variarán los enfoques curriculares o pedagógicos. También, que puede ser útil para profesores que encaran la enseñanza de manera diversa. Hay varias alternativas idóneas y responsables de ser maestro o profesor y de llevar adelante la enseñanza y las demás tareas propias de la actividad escolar.

El establecimiento de técnicas, procedimientos y estrategias que deben ser dominados por los futuros docentes reconoce tipos de intervención relativamente constantes y estables. *Pueden tomarse como una selección de los principales medios a través de los cuales se posibilita la construcción de la experiencia del que aprende y se ordena la actividad escolar.*

En última instancia, la tarea docente consiste en ofrecer a sus alumnos una propuesta integrada y articulada de las distintas áreas del currículum de modo tal que la experiencia de estudiante se enmarque en un ambiente de continuidad, interrelación y dominio creciente de las formas de actividad, que no son otra cosa que el sustento para las tareas de aprendizaje.

## Capítulo IV

# La programación

## Programa

La idea de “programación” está ligada con las dimensiones instrumentales de la tarea de enseñar. Como la idea de “instrumentalidad” no siempre es prestigiosa en las actuales tendencias educativas, se puede decir que la programación forma parte del intento sistemático por resolver problemas relativos a la enseñanza y al aprendizaje. Y frente a un problema, es sabido, siempre ayuda tener un proyecto de acción, Alguien podrá decir: “Yo no programo nada, soy un artista de la práctica”. Pero hay tres razones que pueden apoyar la importancia de programar. La primera razón es que la enseñanza es una actividad intencional y siempre tiene finalidades. Entonces, es necesario asegurar de algún modo que estas finalidades sean cumplidas o, si es el caso, cambiarlas. La segunda razón, es que siempre se opera en situación de restricción. Para empezar, restricciones de tiempo. La programación es un medio para buscar el mejor balance entre intenciones y restricciones. La última razón para programar, es que la enseñanza, aparte de tener propósitos y operar con restricciones, siempre opera en ambientes complejos por la cantidad de factores intervinientes y por el ritmo en el cual esos factores concurren. En una sala de clases no sólo pasan muchas cosas, a veces pasan muchas cosas al mismo tiempo. Cuantas más variables están previstas dentro de la programación, más capacidad quedará disponible para atender a otros sucesos.

Programar la enseñanza siempre funciona en distintas escalas. Puede ser un nivel educativo completo, un año, un curso, una unidad de trabajo. Incluso, una clase. ¿Qué alcance se le dará, entonces al término? En Argentina ha sido usual diferenciar “Plan” -o actualmente “currículum”-, como la referencia más amplia, y “programa” para definir el proyecto propio de un curso, una asignatura o una unidad del currículum. De todos modos, desde el punto de vista del diseño se puede considerar al currículum como un nivel de planeamiento. Siempre está abierta la discusión acerca de su relación con los niveles institucionales e individuales de planeamiento que configuran la propuesta definitiva tal como la enfrentan los alumnos. De acuerdo con las opciones que se tomen (sabiendo, desde ya, que existirán múltiples caminos informales) el currículum tratará de pesar en los procesos de selección, organización y, en diferentes unidades temporales, de secuenciación. Algunos planes son muy detallados y otros muy generales. Estas opciones están relacionadas, evidentemente, con estrategias que combinan procesos centrales con procesos de diseño centrados en las escuelas. Cuantos más elementos de organización y secuenciación incorpore un currículum mayor es su intención de condicionar los procesos de planificación institucional e individual.

Puede verse, entonces, que el tipo de cosas que se realiza con relación al currículum o al plan de un curso pueden parecerse. En ambos casos es necesario pensar en cuestiones relativas a la selección, el alcance, la organización, el orden y las formas de presentación del conocimiento escolar. Hecha esta aclaración, debe señalarse que en este material se ha considerado la programación tomando en cuenta la diferenciación que, en nuestro país, corresponde a las distintas responsabilidades sobre la planificación del currículum y de la enseñanza. Tal como aquí se utiliza el término, se puede decir que mediante la programación se pasa de la selección general del currículum al trabajo en clase. Estipulativamente, se llamará “programa” al producto de la tarea de planeamiento que se desarrolla entre el plan de estudios, el curso escolar y la clase. Como esta definición es amplia, incluye desde un programa anual hasta una unidad didáctica. Esas especificaciones tienen distintas tradiciones, según sea el nivel educativo del que se trate, y varían con las formas de gestión y supervisión de la tarea en las escuelas. No se tratará aquí de realizar una clasificación de niveles o escalas de la programación. Más bien se propondrán algunos rasgos generales relacionados con la elaboración de un proyecto.

Cuando se habla de programa, de proyecto o de plan, hay ciertos rasgos comunes que pueden reconocerse. Palamidessi y Gvirtz (1998) proponen cuatro: propósito, representación, anticipación y carácter de prueba o intento<sup>29</sup>.

- Un programa tiene el propósito de resolver algún problema. El problema puede ser fijado por el profesor o puede venir definido institucionalmente. El problema que estructura un programa es su núcleo fundamental.
- Todo programa implica una representación. Cuando se programa se obtiene una representación de un cierto estado futuro de cosas.
- Todo programa implica una anticipación de la acción.
- Todo programa es un intento, no una realidad constituida. Siempre implica algún nivel de incertidumbre.

Estos cuatro rasgos son bastante sencillos de aceptar pero sus consecuencias prácticas no son homogéneas. Así como hay distintas maneras de entender la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, tal como se discutió en el apartado 2, hay, en general, distintas maneras de entender las relaciones entre la intención, el proyecto, y lo que suceda en la práctica. Para algunos el proyecto debe ofrecer una imagen detallada y precisa de qué sucederá y de qué resultados se obtendrán. Podría decirse que el proyecto ofrece la “vista previa” de cómo serán las cosas una vez finalizada la clase, la unidad o el curso. En ese caso se procura que el programa sea igual que un plano que detalla con exhaustividad, claridad y sistematicidad lo que se realizará y lo que sabrán y serán capaces de hacer los estudiantes. Otros, por el contrario, piensan en su proyecto de trabajo como un esbozo de las intenciones educativas que funciona más como una hipótesis que como un modelo. Esta hipótesis suele ser más general o contener un menor grado de detalle ya que la intención principal es que se elabore en su desarrollo. La opción por alguna de estas alternativas polares depende de muchas cosas. Indudablemente, influye un factor personal: en muchos aspectos de la vida se notan diferencias en cuanto a las necesidades de planificación

<sup>29</sup> Sobre el tema ver *El ABC de la enseñanza*, en particular el capítulo 6.

que tienen distintos individuos. Además, las opciones pueden relacionarse con el enfoque general de enseñanza utilizado –para lo que puede el lector remitirse al apartado 2 y a lo que se discutirá luego con relación a la definición de objetivos o de otras maneras de definir intenciones-. También puede haber una respuesta situacional: hay situaciones y contenidos que requieren de hipótesis abiertas; hay situaciones y contenidos que requieren de un modelo bien desarrollado. En este caso, que la planificación pueda constituir un modelo exhaustivo de la práctica o una hipótesis abierta no depende de un ramo de conocimiento en especial, sino de cuál sea el propósito, en qué situación se esté enseñando, para qué se esté enseñando, a qué alumno se lo esté enseñando, o qué parte de un tema se esté enseñando.

## Componentes de la programación

Según lo planteado en el punto anterior, cualquiera sea la idea sobre la programación que se sostenga siempre hay un elemento común: el proyecto indica algo que debería suceder o que debería obtenerse. Marca una intención. El problema básico del programa –y del currículum- parecería ser la definición de las intenciones educativas. La fórmula recuerda el trabajo, ya clásico, de César Coll (1995), *Psicología y currículum*<sup>30</sup>. De acuerdo con esto cada una de las opciones del proyecto -componentes, formato y estructura interna, amplitud, grado de prescripción- constituye una forma de expresar esas intenciones. Lo más habitual han sido los modelos centrados en objetivos –no muy usuales en nuestro país en su formulación estricta-, el clásico plan centrado en contenidos o un énfasis en la especificación de experiencias o situaciones que vivirán los alumnos, más utilizado en la tradición de la educación inicial. En los últimos años también se ha extendido la práctica de definir las intenciones educativas en términos de principios que deben orientar la enseñanza y la actividad escolar. Se hará referencia a cada uno de estos aspectos.

Normalmente la programación consta de todos o de algunos de los siguientes componentes principales

- Una definición de intenciones de la unidad, el curso o la clase, tanto en términos de propósitos como en términos de objetivos. Los propósitos definen lo que el profesor pretende de un curso. Los objetivos definen las intenciones en términos de lo que los alumnos obtendrán, sabrán o serán capaces de hacer. Luego se hará referencia más extensa a esto.
- La selección de contenidos, su organización y la secuencia. Este ha sido el componente más habitual, sobre todo en la enseñanza media. Luego se hará una referencia más extensa a esto.
- Un tercer punto consiste en especificar estrategias, tareas y actividades. En un sentido débil la inclusión de las actividades forma parte de la descripción de los medios mediante los cuales será posible cumplir con las intenciones del programa. En un sentido fuerte, la propuesta de actividades conlleva la definición del tipo de experiencias que se deberá ofrecer a los alumnos. Cuando se elige esta manera de definir la programación es porque se considera que esas experiencias son las que tienen valor educativo<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> Utilizado en los debates que formaron parte de la reforma del sistema educativo español en los años de 1980. Como precedente puede citarse la discusión entre los defensores del *currículum* centrado en objetivos con los que proponían otras alternativas. Una sistematización de estas ideas puede encontrarse en el libro de Stenhouse (1991), *Investigación y desarrollo del currículum*.

<sup>31</sup> Con relación a los elementos que conforman la programación, a modelos de programación y, en general para todos los aspectos referidos al tema se

También, por supuesto, pueden incluirse otros componentes subordinados a los anteriores como la selección de materiales y recursos. No será la primera vez que un buen proyecto naufraga por no planificar la disponibilidad y uso de los recursos necesarios.

Un punto problemático es el de la relación entre estos componentes ¿Se ordenan según una jerarquía que establece a uno de ellos como principal y a los demás como subordinados? ¿Guardan una relación de igual valor y toman funciones diferentes dentro de la programación? ¿Cuáles son sus interrelaciones? Luego de exponerlos, brevemente, se retomarán estas preguntas.

Se planteó hasta aquí que la programación es lo que sucede entre el plan de estudios y la enseñanza. Este es reconocido, normalmente como uno de los terrenos profesionales del profesor. Se propuso que la programación cumplía varias funciones: ofrecer una anticipación sistemática y reducir la incertidumbre; preparar el material de instrucción, preparar cognitivamente en relación a posibles contingencias de la clase y servir de guía al proceso interactivo en clase. También se planteó que, como principio, todo lo que se planifica deja energía libre para atender contingencias. Cuantos más aspectos puedan ser previstos, hay más disponibilidad cognitiva para la atención de distintos eventos de la clase. El programa sirve como un instrumento mediante el cual se puede tener una previsión sobre los sucesos probables de la clase. También se señaló que hay dos formas de programar. Lo que podemos llamar modelos exhaustivos y los que podemos llamar modelos hipotéticos.

## Propósitos y objetivos

Puede decirse que, en general, las acciones se orientan de dos maneras. Una de ellas corresponde a la realización de un modelo previamente establecido. Su eficacia puede analizarse por el ajuste del resultado final a ese modelo. Se utiliza habitualmente en la producción. Otro tipo de acción se orienta, más bien, por un principio de acción. Un interrogatorio clínico, un juicio, la escritura literaria y la investigación se orientan de esta manera. En esos casos, *se cuenta con un modelo para actuar más que con un resultado predefinido para conseguir*. O sea, es posible definir las intenciones de enseñanza en términos de lo que los alumnos harán o en términos de lo que el profesor hará. Existe una diferencia entre definir el programa en función de los propósitos, qué es lo que el profesor pretende hacer, y definirlo en términos de lo que los estudiantes serán capaces de hacer después, lo que habitualmente se denomina “objetivos”. En el primer caso la referencia es el punto de partida: qué se pondrá a disposición de los alumnos. En el segundo, el punto de llegada en términos de lo que los alumnos sabrán o podrán hacer. Los propósitos y los objetivos son dos maneras diferentes de definir finalidades. Los propósitos remarcan la intención, los objetivos el logro posible. Todo programa debería ofrecer algunos de estos elementos o bien, ambas cosas.

Se dijo que los objetivos expresan adquisiciones posibles por parte de los alumnos y se resumen en expresiones como: los alumnos sabrán que..., o los alumnos serán capaces de... Por ejemplo:

- Separar mezclas y soluciones utilizando métodos adecuados.

- Prever métodos para separar mezclas y soluciones y argumentar acerca de la pertinencia del método elegido.
- Utilizar correctamente termómetros clínicos y termómetros de laboratorio en situaciones apropiadas a sus características.
- Realizar previsiones acerca de la temperatura futura de dos cuerpos en contacto utilizando la noción de *equilibrio térmico*.
- Elaborar cuadros para registrar y comparar datos sobre la evolución de la temperatura de cuerpos en contacto.
- Dar ejemplos de materiales conductores y aislantes del calor.
- Relacionar el uso de ciertos materiales con su capacidad de conducción del calor. Ejemplificar en objetos de uso cotidiano. Indicar materiales adecuados o inadecuados para ciertos usos según su capacidad de conducción.
- Respetar las normas de uso y seguridad en el trabajo de laboratorio y proponer normas adecuadas para futuras situaciones de utilización.
- Describir las condiciones para el funcionamiento de un circuito eléctrico simple y justificarlas.
- Diseñar experiencias para comprobar la conductividad de los metales.
- Justificar, mediante ejemplos, la relatividad del movimiento con relación al punto de vista del observador.
- Elaborar conclusiones comparando características del desarrollo de distintos seres vivos (por ejemplo, acerca de la relación entre número de crías y cuidados brindados a las crías).
- Utilizar técnicas de registro de información como fichas, resúmenes y cuadros comparativos.
- Realizar experiencias de desarrollo de plantas a partir de semillas variando sistemáticamente las condiciones de desarrollo<sup>32</sup>.

Sin entrar en detalle, puede verse que los enunciados expresan distintos niveles y diferentes realizaciones y complejidad: identificar, formular, anticipar, elaborar conclusiones. También que atienden a distintas dimensiones: cosas que hay que saber, actividades que hay que dominar y ciertas disposiciones. Luego, cuando se hable de contenidos se volverá sobre esto.

Algunas formulaciones de objetivos pueden ser más generales y orientativas y, normalmente, son propias de ciclos completos de la escolaridad. También pueden valer para distintas áreas. Por ejemplo, serán capaces de:

- Buscar información.
- Fundamentar las afirmaciones.

recomienda ver el trabajo de Estela Cols, *La programación de la enseñanza*. Buenos Aires, OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, Fichas de Cátedra, 2001.

<sup>32</sup> Ejemplos de objetivos de Ciencias Naturales para alumnos de segundo ciclo de educación básica.

- Formular preguntas pertinentes.
- Inventar modelos explicativos y aceptarlos como conjeturas.

Cuando se formulan objetivos de un modo cuidadoso se ayuda mucho a fijar el alcance de los temas que se tratarán. Puede decirse que formular objetivos es una manera de preguntarse acerca de cuál es el nivel en que ese tema será tratado: ¿será descriptivo?, ¿se procura que puedan llegarse a explicaciones?, ¿lo importante es elaborar principios generales para aplicar a otras situaciones? Es bastante lábil el límite que puede haber entre precisar el alcance del contenido y establecer los objetivos de una unidad. Puede decirse que la segunda tarea complementa y completa a la primera. Pero... ¿La reemplaza? Eso creyeron los objetivistas de unas décadas atrás. Para ellos la definición precisa y específica de objetivos bastaba como criterio de planificación, ya que la enseñanza se orientaba a lograrlos. La realidad es que, en general, hay una relación fluida pero no de absoluta correspondencia entre la definición del contenido y de los objetivos. Porque algunas oportunidades educativas son de largo alcance o porque hay actividades de “final abierto”, sobre las que luego se volverá. Cada uno de estos elementos constituye instrumentos de la programación con funciones propias y un rango específico de contribución al armado de un proyecto. Desde ya que lo mismo sucede con la definición de las actividades que se realizarán, que promueven el tipo de experiencia que vivirán los alumnos con relación a un tema en particular. Sobre el final del capítulo se retomará esta relación.

Al establecer posibles puntos de llegada, los objetivos ofrecen un criterio para apreciar avances, logros y problemas. También ofrecen un medio para comunicar a los estudiantes y a la comunidad las aspiraciones de un proceso educativo.

Por su parte, se podría denominar “propósitos” a los enunciados que presentan los rasgos centrales de una propuesta. Por ejemplo:

- Ofrecer variedad de experiencias de aprendizaje (y, concomitantemente, variedad en la oferta de enseñanza) en cuanto a organización de la tarea -grupal e individual- formas de estudio, ritmo, tipo de tarea, formas de acceso, materiales utilizados, etc.
- Facilitar 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.
- Realizar con los alumnos instancias de evaluación de su tarea, de la tarea de los demás y de su proceso de aprendizaje.
- Promover experiencias variadas con procesos de trabajo (laboratorio, taller, huerta, periódico).
- Programar y estimular instancias de debate, deliberación, toma de decisiones y asunción progresiva de responsabilidades por parte de los alumnos.

La utilización de distintos tipos de componentes para expresar las finalidades de la escuela se justifica si cada uno de ellos dice cosas diferentes. Es inútil decir dos veces lo mismo etiquetado de otra manera. Por ejemplo: “los alumnos serán capaces de reconocer entre formulaciones que impliquen hipótesis y formulaciones que demanden información” puede ser un objetivo adecuado. Si lo enuncia así: “brindar oportunidades para que los alumnos puedan reconocer entre formulaciones que impliquen hipótesis y

formulaciones que demanden información” no lo convierte en un propósito. Dice lo mismo que antes.

El modo de definir las intenciones enfrenta la pregunta acerca de la evaluación. Si se pretende evaluar resultados de aprendizaje, los propósitos no parecen dar una base suficiente. Parecería que para resolver ese problema son necesarios los objetivos. Porque el aprendizaje se evalúa en términos de lo que los alumnos adquirieron a partir de una experiencia educativa. Los objetivos brindan criterios para evaluar ya que establecen los logros posibles: ¿obtuvieron eso que esperábamos que obtuvieran?

Sin embargo, no siempre es celebrado el valor de los objetivos al programar las actividades educativas. Se ha objetado, no sin fundamentos, que hay importantes aspectos de la enseñanza y del aprendizaje que no pueden especificarse por medio de objetivos, ya que su esencia consiste en que los estudiantes desarrollen prácticas y alcancen resultados que no pueden ser previstos. Para algunos, como Stenhouse (1991), precisamente en eso consiste el mayor éxito de un proceso educativo: la utilización del conocimiento como instrumento de producción. Desde ese punto de vista las actividades educativas más valiosas son las de “final abierto”. O sea, las que no admiten definición de objetivos. Sin embargo, quizás no haya una contradicción definitiva entre una cosa y otra

Por ejemplo, un profesor que debe seleccionar actividades puede utilizar criterios como éstos:

- Son preferibles las actividades que permiten a los alumnos interactuar con objetos y materiales reales.
- Son mejores las actividades que pueden ser cumplidas con éxito por alumnos con diversos niveles.
- Son preferibles las actividades que... (La lista puede ampliarse. Ésta está adaptada del mencionado listado de Rath (Stenhouse, 1991: 130).

La lista no dice qué actividades deberían elegirse. Sólo da principios para elegirlos. Independientemente de las que sean, deberían ajustarse a esos principios. De alguna manera esos principios constituyen, también, los criterios para evaluar la eficacia de la tarea de selección de actividades.

Se pide a los estudiantes que realicen muchas tareas cuyo final puede ser abierto pero que se ajustan a ciertos principios de procedimiento. Esto es muy evidente en trabajos de investigación. Las conclusiones pueden ser propias, pero se debe respetar la evidencia disponible, hay que demostrar que se consideraron conclusiones alternativas, es necesario mostrar que la información es pertinente, que se analizaron informaciones discrepantes, etc. Lo mismo puede decirse de tareas de escritura, de producción artística, de análisis, de debates sobre problemas éticos o sociales. En este caso la clara definición de los principios de actuación ofrece los criterios que permiten apreciar la tarea.

## El conocimiento escolar

El contenido se puede considerar según tres dimensiones. En tanto se trata de programar, tiene una dimensión técnica. Hay que resolver este problema. Ahora, esta es una manera necesaria pero limitada de hablar de contenido, porque todo lo que se enseña implica una dimensión cultural. Hay una selec-



ción que viene marcada por ciertos parámetros. Cuando se define el contenido, se define una selección cultural. Por último, existe una dimensión política del contenido: quién tiene el poder y el derecho de imponer sus definiciones acerca de lo que es valioso transmitir y quién tiene el poder para definir a quiénes hay que transmitir qué cosas. También hay un problema político en la selección del contenido relativo a las relaciones corporativas dentro del campo educativo. Esto influye, a veces de manera muy importante, en la selección del contenido. Más allá de un proyecto cultural, muchas veces la definición del contenido se apoya en un juego de corporaciones. Goodson (1995) sostiene que la historia de la conformación de las disciplinas escolares es la historia de la conformación de ciertas corporaciones y que esto determinó, básicamente, la estructura del currículum moderno<sup>33</sup>.

Juegan, entonces, tres dimensiones. Una dimensión técnica: se hace de una manera, una dimensión cultural en cuanto a la visión del mundo que se transmite y una dimensión política, cómo se ordena y clasifica a las personas. Estas tres dimensiones siempre están presentes en la definición del contenido. Por eso el contenido siempre puede ser “leído” desde una perspectiva social, como conocimiento escolar y desde una perspectiva instrumental consistente en el problema práctico de definir, seleccionar y secuenciar contenidos.

Como luego se hará referencia más extensa a la dimensión instrumental, cabe una última reflexión sobre el carácter social del contenido escolar. La idea de “conocimiento escolar” alude a una dimensión social por tres cuestiones. La primera, es que todo currículum muestra opciones socialmente valoradas. La segunda, como señalaba Basil Bernstein (1998), porque el modo en que una sociedad selecciona, clasifica, organiza y distribuye el conocimiento educativo refleja sus mecanismos de poder y control. En tercer lugar, por lo que algunos autores llaman “el problema de la representación”: qué forma tiene que adoptar el conocimiento producido en ámbitos especializados para poder ser transmitido en otros ámbitos. La escuela pone a disposición de un conjunto grande de personas, conocimientos producidos por expertos en campos específicos: ciencias, artes, humanidades, tecnologías. Ulf Lundgren (1992) marca la existencia de dos contextos: el contexto primario, o de producción, y el contexto secundario, o de reproducción<sup>34</sup>. La escuela es la agencia central del contexto secundario. La necesidad de transmitir conocimiento desarrollado en un contexto especializado a personas que están muy alejadas del contexto de producción plantea lo que Lundgren denomina el “problema de la representación”: ¿en qué lenguajes, bajo qué formas ese conocimiento es pasible de ser comunicado fuera de su contexto de elaboración? Cuanto mayor es la distancia entre el ámbito de aprendizaje y el de producción primaria, este problema se presenta con mayor agudeza. Para esta teoría el currículum es el texto que resuelve el problema de la representación. Es donde el conocimiento aparece seleccionado y recolocado para su transmisión.

Es posible pensar que un problema central de la escuela consiste en que es necesario enseñar a las personas cosas que fueron pensadas para otros propósitos y por parte de otras comunidades. Parecería haber algo intrínsecamente situacional en toda forma de conocimiento. Como señala Brousseau (1990), toda forma de conocimiento parecería diseñada para una situación. En el caso de la escuela se trata de una situación muy alejada de la producción originaria; una situación en la cual personas no iniciadas tienen que aprender un conocimiento que, en un sentido, pertenece a comunidades especializadas

alejadas del público en general. Hace falta un esfuerzo importante para convertir eso en conocimiento accesible a personas que lo aprenderán para usarlo de manera distinta a la cual los productores lo utilizan y con propósitos diferentes.

## ¿Qué es el “contenido”?

Hasta aquí se hizo referencia a la idea de “contenido” sin tratar de definirlo. Se puede decir, como primera aproximación, que “contenido” es todo lo que se enseña. Es una expresión sencilla, pero tiene un problema, ya que todos sabemos que se enseña mucho más que aquello que el contenido del programa o el currículum dicen. Se enseña por muchos medios, por actitudes personales, por contenidos implícitos, por el dispositivo escolar y por un conjunto de mensajes explícitos que ningún documento escrito contiene. Todo esto es contenido de la escolaridad. Pero, en relación con la programación, el término “contenido” se utilizará en un sentido más restringido, no como todo lo que se enseña, sino como lo que se tiene intención de enseñar, todo lo que se programa para ser enseñado.

La escuela tiene la particularidad, esto ya fue visto antes, de que está transmitiendo algo que no produjo ella misma. El conocimiento escolar es siempre producto de un proceso de recontextualización. El conocimiento experimenta dos transformaciones para convertirse en conocimiento educativo: su adaptación de acuerdo con los propósitos de enseñanza y su representación para generar un código compartido con los estudiantes. Es necesario realizar una cantidad de modificaciones porque en las escuelas los propósitos vigentes son específicos de esa situación. Una cosa son los propósitos de la producción académica y científica y otra cosa son los propósitos escolares. Como ya se mencionó, el propósito en las escuelas no es, mayormente, producir personas idénticas a aquellas que produjeron el conocimiento que se transmite. Tampoco, como se mencionó en el capítulo 1, se dialoga con personas que compartan, como requisito, los mismos lenguajes. Entonces, se presenta una versión apta para estos estudiantes y según estos propósitos. Estas transformaciones pueden ser percibidas como una desviación que se debería lamentar, o se puede asumir que el conocimiento escolar es una formulación especial y necesaria del conocimiento, un conocimiento propio y específico que, como cualquier otro, responde a reglas de recontextualización -en función de la situación y los propósitos- y de representación en función del auditorio.

Cuando se trata de especificar el contenido siempre se recurre a una tipología ¿De qué cosas se habla cuando se habla de contenido? El contenido puede consistir en, por ejemplo, informaciones, teorías o conceptos. Un tipo de objetos que entran en la categoría de “contenido” y que, comúnmente se denominan “saber que”. También pueden ser metodologías o procedimientos, habilidades o técnicas. Lo que habitualmente se llama “saber cómo”. También es posible incluir como contenido lo que puede identificarse como prácticas complejas. Por ejemplo, el diagnóstico clínico. Cuando la enseñanza se acerca a las áreas profesionales, este tipo de contenidos aumentan en importancia. Hay un último grupo de componentes del contenido que está formado por disposiciones. Es posible proponer que la tarea educativa genere ciertas disposiciones o que los alumnos desarrollen ciertas actitudes.

<sup>33</sup> Ver Goodson, I. (1995) en particular capítulo 2, página 35 y subsiguientes.

<sup>34</sup> Al respecto ver el capítulo 1 de *Teoría del currículum y escolarización*.

Habitualmente, el contenido queda identificado con alguna de estas cosas. Armar una tipología puede ayudar a darles relieve. Hay quienes sostienen que en cualquier selección de contenidos todos estos elementos tendrían que estar. Es posible no ser tan taxativo al respecto. Lo que sí puede afirmarse es que al momento de seleccionar contenidos no puede dejarse de tener en cuenta alguna tipología. Esto es lo que potencialmente se podría seleccionar: conjunto de informaciones, conceptos, teorías, metodologías, procedimientos, técnicas o habilidades, competencias, prácticas complejas, actitudes o disposiciones<sup>35</sup>.

Una tipología, entonces, ayuda cuando se realiza el proceso de selección: ¿se tuvo en cuenta todo lo necesario? También ayuda a pensar el lugar de la evaluación. No es lo mismo evaluar información, que evaluar una práctica compleja o el manejo de una metodología. A veces se verifica un divorcio bastante acentuado entre los contenidos que se proponen y la forma de evaluación. Una definición de cierto tipo de contenidos debiera tener como correlato la definición de las formas de evaluación adecuadas. También es posible que se quiera transmitir algún tipo de contenidos pero no se pretenda evaluarlo.

Se señaló que la enseñanza tiene unos propósitos básicos relacionados con las posibilidades de uso posterior de lo que se aprende. Existe una relación entre las condiciones de enseñanza y las condiciones de uso de lo aprendido. Es muy difícil usar algo de un modo si no fue aprendido de un modo más o menos análogo. Esto vale para cualquier modelo de enseñanza que se utilice. Podría enunciarse como una ley bastante general: para que alguien sea capaz de hacer o de utilizar algo de una manera debería aprenderlo de un modo más o menos análogo. Es necesaria una cierta homología entre las relaciones de uso de un contenido y las condiciones de aprendizaje de ese contenido. Si en el contexto A, de enseñanza, se mostraron gráficos de herramientas en funciones de uso, no es evidente que en el contexto B logre realmente utilizarlas. Se puede pasar a manejar un móvil desde un simulador, pero no es muy difícil hacerlo por leer un manual. (Salvo que se trate de un conductor muy experto que solo necesita alguna información sobre el nuevo vehículo.)

Cuando se analizan las condiciones de uso y las condiciones de aprendizaje pueden describirse tres tipos de contenido. Más bien puede decirse que el contenido *funciona* de tres maneras: cómo biblioteca, como herramienta y como práctica. En el primer caso, se puede enseñar y aprender para acrecentar la biblioteca. Se trata de que los alumnos sepan más, que tengan un archivo más grande. En el segundo, como herramienta, se pretende que aprendan ciertas cosas para poder hacer algo con ellas. Por ejemplo, que incorporen un procedimiento nuevo para enriquecer la búsqueda en fuentes informativas. En el tercer caso, hacer un diagnóstico médico, realizar un deporte, la ejecución musical o conducir una clase son prácticas complejas que solo se aprenden practicándolas<sup>36</sup>. No es que el contenido sea una cosa u otra. Depende de cómo pretenda que se use después y, por lo tanto, en qué tipo de situación debería ser enseñando.

## La selección de contenido

Para definir el contenido a enseñar es preciso identificar objetos y ordenarlos por medio de algún agrupamiento. Por ejemplo: Historia o Problemas socio-culturales contemporáneos son dos maneras de

agrupar el contenido diferente. En el primer caso tenemos una asignatura propia de un campo disciplinar. En el otro, un campo de problemas un poco más difícil de recortar.

Cuando se utiliza la expresión “selección de contenidos”, se dice una verdad a medias. La selección no consiste en elegir de un stock. La selección involucra, simultáneamente, las operaciones de recontextualización y representación del conocimiento. Algo que ya se trató en el apartado V. La selección no es simplemente un recorte de un campo disciplinar. Al mismo tiempo, cuando se selecciona se recontextualiza según unos propósitos y se representa el conocimiento para su comprensión. Es evidente que, cuando más se avanza en el sistema educacional el conocimiento se acerca más al contexto original. Cuanto más básico es el nivel educativo, estos procesos son más complejos.

La selección de contenidos es una cuestión siempre problemática. En su sentido más general alude a qué elegir dentro de lo posible para un curso o una carrera determinada. En un sentido un poco más molesto supone el reconocimiento de que no se puede enseñar todo. Como todo principio selectivo, la definición de contenido implica inclusiones y exclusiones. De este modo, la definición del contenido no solo significa la creación de una versión especial para la enseñanza. También significa una elección con los mismos fines. Esta selección, como cualquiera que se realice, puede apoyarse en diversos criterios y responder a variedad de razones. Pero, en cualquier caso, es necesario reconocer que es una elección posible y que podría recurrirse a otras. Cualquier selección que se considere como canónica no es más que una versión de lo posible que ha logrado, en un momento determinado, cierta hegemonía. Pero es difícil pensar que una selección de contenido determinada adquiera valor permanente por una cualidad propia. Siempre puede ser revisada.

Todo proceso de selección está, principalmente, guiado por las finalidades de un curso o de un nivel educativo. Son esas finalidades variables las que, en definitiva, orientan la selección. No es lo mismo, por ejemplo, el conocimiento de las “Ciencias Naturales” que el conocimiento sistemático del mundo natural. Como tampoco es lo mismo el estudio de la lengua que el de las “Ciencias del lenguaje”. En cada caso, la diferencia de finalidades genera distintos realces, énfasis y prioridades en la selección y formulación de contenidos. Contra una extendida forma de ver las cosas, en este trabajo se adopta el punto de vista de que las formas disciplinadas de conocimiento no son, en sí mismas, prescriptivas para la selección de contenidos con propósitos de su transmisión educativa. Son los propósitos educativos los que orientan y dirigen, de acuerdo con intereses específicos, la selección.

Desde el punto de vista de la programación la selección de contenido puede ser considerada como un proceso práctico y, a modo de resumen, se pueden plantear algunos principios de selección<sup>37</sup>.

- El primero, es muy sencillo: es necesario revisar periódicamente los programas y compensar lo que se agregue suprimiendo alguna cosa anterior. No se puede acumular todo porque el tiempo educativo no aumenta tanto como el conocimiento

<sup>37</sup> Estos criterios están tomados del interesante informe presentado por Bourdieu y Gros (1990) que es resultado de una tarea encargada por el gobierno francés a una comisión de intelectuales con el objeto de producir recomendaciones para una reforma de los planes de estudio.

<sup>35</sup> Hay distintas tipologías a disposición. Todas suelen resaltar las tres dimensiones básicas: saber, saber hacer, saber ser.

<sup>36</sup> Esta tipología fue desarrollada en Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001).

- Es necesario asegurar la asimilación de los modos de pensamiento fundamentales pero, también, de las técnicas necesarias para el estudio (empleo de ficheros, manejo de bases de datos, búsqueda documental, comunicación de resultados, etc.) que se suponen requisitos para un programa de trabajo.
- La selección debe asegurar progresividad en el avance (que suponga una línea desde la iniciación al dominio dentro de un campo o disciplina) y la posibilidad de revisar y retomar temas, conceptos o ideas ya estudiados. Todo aprendizaje tiene cierto requisito de redundancia. Esto es, la posibilidad de revisar y retomar temas, conceptos o ideas ya estudiados. La frase: “esto ya fue dado” puede ser una buena racionalización pero no implica el dominio necesario.
- Un programa debe ser posible de cumplirse sin que signifique una proeza. El dilema, siempre presente, se da entre la extensión (tratar una cantidad importante de contenidos) y la profundidad en el tratamiento de los temas. se trata de un balance siempre difícil ya que aquí es bien aplicable la teoría de la “frazada corta”: a más extensión se limita la profundidad y viceversa.
- Todo proceso de selección debe ser capaz de justificar la exigibilidad de los contenidos que plantea. Debe responder a la pregunta ¿qué tipo de argumentos avalan la inclusión de aquello que fue seleccionado? ¿Por qué puede exigirse a los estudiantes su dominio? La selección de contenidos también debe asegurar, dicho en sentido amplio, su transmisibilidad. La idea de transmisibilidad está relacionada con distintas variables: deben poder ser transmisibles en el tiempo disponible, deben ser transmisibles a estos alumnos (cuentan con los requisitos de conocimiento y con las capacidades de estudio), deben ser transmisibles con los recursos disponibles. La idea de transmisibilidad forma un fuerte par con la de exigibilidad y, en realidad, la compensa y limita
- Un proceso de selección de contenidos debe diferenciar qué aspectos del conocimiento resultan obligatorios, cuáles son de importancia pero pueden ser opcionales para los alumnos y cuáles serán facultativos o sea, opcionales para los profesores.

En algunos otros trabajos se plantean otros criterios complementarios como: representatividad de los contenidos seleccionados en relación con el universo del cual son tomados, posible transferibilidad a otros campos y contextos, consenso por parte de comunidades que puedan considerarse autorizadas para eso y especificidad en incluir aquellos contenidos que difícilmente sean tomados por otra materia o en otros cursos y que resultan “propios” de una asignatura en particular (Zabalza, 1995).

Los criterios funcionan en algún tipo de proceso deliberativo ya que algunos de ellos tensionan las cosas hacia lugares diferentes y otros encierran en sí mismos una tensión (por ejemplo, extensión-profundidad). Se los debe utilizar teniendo en mente que lo que se logrará será más parecido a un balance que a una maximización de las indicaciones de cada uno de ellos sumadas.

## La organización de los contenidos

Como ya fue dicho, los contenidos siempre se definen en base a una forma de agrupamiento. Son organizados de alguna manera. En nuestra época es dominante la forma de organización disciplinar del conocimiento escolar. Esto incluye formas más segmentadas como en la escuela media: Historia,

Geografía, Física, Química, etc., o formas agrupadas como las áreas características de la educación básica. Las formas de la clasificación disciplinar del conocimiento escolar en el currículum no han sido la única alternativa. De hecho, las ideas de globalización se incorporaron muy tempranamente en el ideario escolar y produjeron propuestas como los centros de interés o los proyectos que modifican el patrón disciplinar usual. Por ejemplo, en nuestro país entre fines de 1930 y de 1960 el plan de estudios para la escuela primaria reconocía formas integradas de organización expresadas en los “motivos” que agrupaban en unidades de enseñanza los contenidos correspondientes a la mayoría de las asignaturas<sup>38</sup>. Si bien es cierto, entonces, que la organización curricular del contenido ofrece alternativas, también es cierto que las formas habituales son de asignaturas por áreas o disciplina. En los últimos tiempos, incluso en planes para la educación inicial. Pero, desde el punto de vista de la programación, las formas de organización del contenido permiten variedad con relación a la clasificación básica del currículum. En este sentido, podría decirse que el currículum ofrece un stock de conocimiento “empaquetado” de cierta manera. Pero que la programación escolar del contenido permite reempaquetarlo de otras maneras para su presentación. De esta manera las unidades de trabajo pueden adoptar distintas formas de organización. Estas formas de organización pueden ser internas de un área o asignatura o pueden reunir y combinar contenidos de más de un área o asignatura.

Los centros de interés constituyeron, durante largo tiempo, formas muy privilegiadas de organizar las unidades de trabajo. En su práctica habitual proponían, más bien, un motivo que unificaba las temáticas a tratar sin que se requiriera un eje integrador. De igual modo, son muy conocidos los enfoques multidisciplinarios en los cuales distintas áreas de contenidos aportan su punto de vista para el tratamiento de un tema. Suelen corresponder a la tradición de organización del contenido por “grandes temas”, como, por ejemplo, “la vida en las grandes ciudades”. Estos enfoques pueden seguir una estrategia de concentración de los contenidos tratados en distintas unidades según el tema<sup>39</sup> o, profundizar su tarea y buscar ejes comunes y articulados para el análisis de problemas como, por ejemplo, “el calentamiento global”. El enfoque por problemas, por supuesto, puede desarrollarse dentro de una misma asignatura. Lo que diferencia las formas de relación de contenidos son los grados variables de relación que van de la reunión de contenidos en base a un tema común, hasta los intentos de integración en los cuales los contenidos se articulan sustantivamente mediante un eje común.

Formas importantes de articulación se encuentran en el trabajo por proyectos. Como unidad de trabajo los proyectos no se asimilan a cualquier forma de integración de áreas o de materias. El proyecto siempre responde a una situación que necesita respuesta. Hay que hacer algo frente a un problema, una necesidad o un propósito: preparar un programa de radio, diagnosticar condiciones sanitarias en un barrio, investigar el origen de una población, elaborar y aprobar un reglamento de convivencia, construir un dispositivo mecánico, preparar y mantener una huerta, etc. La realización de un proyecto implica la convergencia de distintos tipos de conocimientos, con la particularidad de que se utilizan en relación con actividades de diseño de alternativas, planificación de cursos de acción y formas de organización, cooperación e intercambio. En el desarrollo de un proyecto, se recurre a los conocimientos en función de su utilización.

<sup>38</sup> Los motivos aparecen en el plan de 1937 para todos los grados y quedan restringidos al primer ciclo en el de 1962.

<sup>39</sup> En esos casos, frecuentemente es una asignatura la que tiene mayor relevancia en el tratamiento del tema y las demás realizan aportes de manera colaborativa.

## Secuenciación de contenidos

La secuencia siempre implica progresión, o sea, un ordenamiento en el tiempo. Cualquier proceso de enseñanza implica cierto orden y se secuencia según una variedad muy amplia de criterios: complejidad creciente, aumento de la extensión, aumento de la profundidad en el tratamiento, ámbitos de experiencia, recorridos más o menos “lógicos” teniendo en cuenta el tipo de material, recorridos más o menos razonables teniendo en cuenta rasgos de los alumnos en relación con el aprendizaje; recorridos marcados por aprendizajes anteriores o por una apreciación acerca de las posibilidades actuales.

Como tantas otras decisiones que se toman durante la programación la secuencia que se establezca es una alternativa posible entre varias y depende de la conjugación de varios factores o de varios criterios. Algunos de ellos pueden ser:

- Enfatizar aspectos de la realidad: la secuencia del contenido reflejará las relaciones espaciales, temporales o de atributos físicos que se producen en el mundo real.
- Las relaciones conceptuales: la secuencia del contenido refleja las relaciones entre los conceptos siguiendo una estructura lógica mediante relaciones de subordinación o supraordinación entre clases de conceptos. Entender un concepto implica ubicarlo en una red conceptual.
- La investigación: la secuencia del contenido reflejará la lógica y los métodos de investigación en cada disciplina o área de pensamiento.
- La lógica del aprendizaje: la secuencia del contenido se realiza en función de alcanzar aprendizajes cada vez más complejos, dejando de lado la lógica propia de las disciplinas. Se toman en cuenta los problemas relacionados con el grado de dificultad del contenido, la internalización del contenido, los saberes previos que son necesarios, la experiencia anterior, etc. Cuando se secuencia utilizando este criterio se suele pensar en ciertas jerarquías de aprendizaje. La idea de “jerarquías” está, en estos casos, ligada al establecimiento de un orden progresivo en el avance de composición o de complejidad tanto de las ejecuciones (realización de tareas) como de las competencias cognitivas.
- La utilización del aprendizaje: el contenido se secuenciará con relación a problemas propios de cada contexto. En este caso se ordena el contenido en función del aumento de la complejidad de las situaciones de aplicación.

Se mencionó que la secuencia implica siempre progresión. Las progresiones pueden ser de distinto tipo. Una secuencia puede pensarse como un recorrido entre algún tipo de unidades.

Cuando se les asigna el mismo valor, el orden es lineal: una unidad continúa a la otra siguiendo un orden necesario por las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje. Cada unidad solo se diferencia por la información que ofrece. Esto sucede, por ejemplo, cuando se ordena el contenido siguiendo un orden cronológico. En estas secuencias, que se denominan *lineales*, los contenidos se incorporan sucesivamente sin variar, necesariamente, en el nivel conceptual o de complejidad.

Cuando se asigna diferente valor a cada unidad esto quiere decir que el valor entre los contenidos de las primeras y de las últimas unidades es diferente: habrá aumentos en la complejidad conceptual, la

profundidad teórica o la densidad informativa respecto de un mismo asunto. Habitualmente se utilizan dos tipos de progresiones que ofrecen un aumento creciente en el valor del material que presenta el programa.

En las secuencias llamadas *concéntricas* se produce un aumento progresivo de la densidad informativa sobre la base de una temática. Una de las formas características de esta progresión consiste en la presentación inicial de un panorama amplio y simple del contenido de la asignatura al inicio para luego ir retomando distintos aspectos con mayor detalle. La idea de *concéntrica* expresa la progresión en círculos sucesivos a partir de una primera presentación del tema. En las secuencias concéntricas un mismo tema, o conjunto de temas, es retomado de manera sucesiva ampliando el campo informativo o de aplicación. A veces también se utiliza la imagen del efecto *zoom* para describir este tipo de ordenamiento: primero se presenta la escena general y luego se realizan aproximaciones más detalladas a un aspecto, se vuelve a la escena general y se pasa a otro sector. Por supuesto que cuando se realizan las sucesivas aproximaciones, la propia escena general se enriquece y nunca se vuelve al mismo punto. En este caso no se considera que cada unidad tenga un valor equivalente, ya que algunas son preparatorias de otras y la versión más completa se presenta (y, por parte de los alumnos, se obtiene) solo en algún momento más avanzado de la cursada.

Otro tipo de secuencia se denomina *espiralada*. Retoma la imagen del avance concéntrico pero le agrega otro rasgo: no solo se avanza en el grado de detalle o de densidad informativa, también se procura un aumento progresivo en el valor conceptual, teórico o de formalización. Se intenta, como imagen, proponer la idea de un recorrido que “vuelve sobre sí mismo” pero de manera diferente. Conceptos o conocimientos anteriores son revisados. Esta vuelta sobre elementos ya presentados tiende a redefinirlos de varias maneras: se ofrecen versiones conceptuales más complejas o abstractas; se incluye una hipótesis o teoría como caso en nuevos marcos teóricos; se redescubre una hipótesis, teoría, ley o descripción en términos de otros lenguajes o sistemas de representación; se promueve el análisis metateórico. Estas secuencias se caracterizan por su recursividad porque un mismo contenido es retomado aumentando la profundidad teórica, el grado de formalización o reinsertándolo en nuevas estructuras conceptuales. Estas secuencias promueven, fundamentalmente, la profundidad en el tratamiento de los contenidos.

Las secuencias lineales y concéntricas parecen, por sus características, más aptas para los casos en los que se privilegia la extensión en el tratamiento sistemático de los temas. Por supuesto que en un proceso de programación se pueden combinar distintos tipos de secuencias para distintos temas del programa. De todos modos, esto no siempre es fácil ya que los tiempos de cursada pueden restringir la variación. En todo caso, queda claro que el armado de un tipo de secuencia depende de los propósitos del curso y del valor que tenga en un momento de formación de los alumnos. En la medida en que existe una serie correlativa de materias o de cursos, también es posible combinar distintos tipos de tratamiento del contenido –secuencias más dirigidas a la extensión y otras más dirigidas a la profundidad– entre materias.

## Actividades como parte de la programación

La consideración del tipo de tareas es un aspecto importante de cualquier programación (quede fijado por escrito o no). La referencia será aquí breve, ya que el marco general de aquello que llamamos actividades de enseñanza fue presentado en el ítem 2 de este capítulo. (Crear oportunidades de aprendizaje), por lo que solo se hará un comentario sobre la doble función de las actividades que se proponen para realizar en clase.

Las actividades pueden ser consideradas como recursos para el logro de ciertos propósitos. La definición de las actividades a desarrollar implica contestar preguntas del tipo: ¿cómo puedo ofrecer adecuadamente este contenido? O ¿qué deberían hacer los estudiantes para comprender este problema? La selección de actividades exige relacionar propósitos y contenidos con condiciones y recursos, restricciones y tradiciones institucionales, características de los alumnos y, también, de los profesores. Su elección probablemente sea el resultado de un compromiso práctico con una situación determinada.

Pero, además, las tareas y actividades enfrentan a los alumnos con experiencias y modos de apropiación del conocimiento y desarrollo de competencias. No son solo un vehículo. Ellas mismas tienen valor formativo. Son maneras de definir las intenciones educativas. Más aún, en muchos casos, en las actividades desarrolladas se expresan importantes contenidos que, por sus características, resulta difícil encuadrar como contenidos de una asignatura o curso y que, por lo tanto, raramente se explican en los planes o en los programas.

Las actividades relevantes para un curso dependen, por supuesto, de sus propósitos y de la manera en que sean definidos los contenidos. Pero, en algunas ocasiones, lo que se llama “actividad” es el aspecto central del curso. En ese caso, es probable afirmar que se trata de su contenido y esto puede entenderse si se tiene en mente la tipología ya presentada en V. Para ejemplificar con una conocida frase: es muy difícil aprender a investigar si no es investigando o a dirigir una clase si no es realizando este tipo de actividad. Y este contenido complejo define un conjunto de tareas y prácticas que comportan “actividades” que deben ser realizadas por los alumnos. Lo que habitualmente se ha conocido como los aspectos sintácticos del contenido descansa principalmente en la participación de los alumnos en ciertas tareas y experiencias.

El valor de contenido de la propia actividad se verifica de manera importante en áreas del currículum que habitualmente quedan sin “programar” y constituyen solo parte de las declaraciones de finalidades. Muchas de ellas se relacionan con disposiciones o capacidades para actividades sociales. De hecho, las estrategias o modelos sociales en muchos casos muestran formas de actividad o práctica cuyo aprendizaje y desarrollo es en sí más importante (al menos tan importante) que los temas que estén en cuestión. Los métodos jurisprudencial o de debate tienen finalidades que trascienden los temas que se traten o los problemas específicos que puedan ser resueltos: consisten en una iniciación y preparación para ciertas las formas relevantes de la vida democrática.

También cuando se analizan las áreas propias de la actividad educativa (ver Capítulo II) puede apreciarse que algunas de ellas, como “vida grupal”, requieren la experiencia de ciertas formas de actividad que permiten a los alumnos aprender a vivir en grupos, conformar grupos integrados y saludables, aprovechar las oportunidades de la vida grupal y encontrar en ella una oportunidad para la

expresión personal, el sentido de pertenencia, la cooperación y el aumento mutuo de la capacidad de actuar.

Cada una de las formas de enseñanza y de las metodologías o enfoques que se deriven de ellas plantea una distinta situación que varía según el grado de estructuración, el tipo de acciones que emprenden el profesor y los alumnos y los resultados que pueden obtenerse. Como ya se señaló en el Capítulo I, distintos tipos de actividad configuran un distinto ambiente de enseñanza y de aprendizaje. Se pueden aprender distintas cosas de ellas. El valor formativo de las actividades puede apreciarse en el ya mencionado listado de criterios propuesto por Raths<sup>49</sup>. Son valiosas aquellas actividades que:

- Dan espacio al estudiante para tomar decisiones razonables acerca de cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.
- Permiten o estimulan al estudiante a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales. Las actividades planteadas de esta manera manifiestan una intencionalidad modelizadora por parte del docente y contribuyen a la formación más general del alumno, más allá del contenido puntual de que se trate.
- Permiten y estimulan en los estudiantes el examen de las ideas o los procesos intelectuales ya existentes para que puedan establecer nexos con situaciones nuevas, de modo de establecer continuidades entre lo ya aprendido y lo que se puede aprender.
- Llevan a la aceptación consciente del riesgo, la posibilidad del fracaso, de la utilidad de la crítica y la existencia de la incertidumbre.
- Permiten a los estudiantes volver sobre su esfuerzo inicial y le permiten rever, repensar, revisar y perfeccionar lo ya hecho.
- Permiten a los estudiantes controlar lo que van haciendo a través de la aplicación y dominio de reglas significativas.
- Le dan a los estudiantes la oportunidad de planificar y participar con otros en el desarrollo y en los resultados de la tarea misma.

## La articulación de elementos en la programación

Según se planteó hasta aquí, existen varias formas de expresar y concretar intenciones educativas. Cada una de ellas resalta distintos componentes y distintos puntos de vista (de la institución, del maestro, de los alumnos).

La formulación de propósitos enfatiza la perspectiva de quien enseña y posee un potencial de gran valor como organizador del sentido del programa.

<sup>49</sup>Raths, J. D.: “Teaching without specific objectives”, en R. A. Magoon, *Education and Psychology*, Columbus, Meurill, 1973. Citado por Coll, César (1995): *Psicología y Currículum*. Buenos Aires / Barcelona. Paidós, págs. 62 y 63.

Todo programa supone ciertas expectativas con respecto a conocimientos, capacidades y actitudes que se desea promover en los estudiantes. O sea espera que los alumnos logren algo. Estos logros esperables, expresables en términos de objetivos, son una base para la evaluación y, una selección de ellos, una base para la acreditación.

Buena parte de las intenciones educativas consisten en poner a disposición de los alumnos una versión adecuada de conocimientos, artes y destrezas que tienen un valor formativo específico y propio.

Cierto tipo de experiencias como, por ejemplo, la participación en debates o en órganos de decisión, la participación en procesos productivos o en el diseño y desarrollo de proyectos de mediano y largo plazo, también tienen un valor formativo propio y, si bien en algunos casos expresan contextos para otros logros, también pueden expresar una intención formativa específica. En este caso no se trata de actividades como parte de estrategias didácticas sino de tipos de actividades socialmente constituidas que los alumnos deben tener oportunidad de experimentar.

En resumen, se propuso que existen diferentes componentes habituales de una programación. Cada uno de ellos tiene un valor específico y una programación termina definiendo las intenciones educativas jugando con estos elementos. Pero de acuerdo con esto ¿Hay un formato de planificación? Puede decirse que hay propuestas diversas. Aquí se plantearon sus elementos o dimensiones partiendo de la idea de que la elección de un formato de programación depende de requisitos institucionales, pero, también, de cómo cada profesor defina qué necesita tener especificado como punto de partida y qué espera desarrollar después. La programación es una respuesta práctica a un problema práctico y debe ser realmente orientadora para quien la utiliza. Cada dimensión -propósitos, objetivos, especificación de formas de conocimientos o de actividades valiosas- puede cumplir distintas funciones. Probablemente, la integralidad y el equilibrio del programa dependa del uso armónico de las distintas dimensiones. Lo mismo podría, quizás, predicarse sobre cuál es el nivel de detalle en que debe programarse. Quedará claro que ese nivel solo puede definirse con relación a distintas variables. Una de ellas es la relación entre la programación y el tipo de estrategias utilizadas (ya que hay estrategias más basadas en la interacción y estrategias más basadas en el plan y la estructura de la actividad). Otra es la medida en que la planificación actúa como instrumento de trabajo o como instrumento de supervisión y coordinación. Por último queda siempre abierta la posibilidad de considerar la diversidad de instrumentos de acuerdo con la diversidad de estilos y enfoques de quienes enseñan, una diversidad que, desde ya, siempre limitan los requerimientos institucionales. Pero, en definitiva, el programa debe ser un buen instrumento de trabajo y su formato depende de su capacidad de uso. Quizás lo importante sea, en ese sentido, tener en claro que, en cualquier formato, resulta indispensable respetar los criterios de claridad, coherencia, capacidad de orientación de las acciones y comunicabilidad.

## Capítulo V

# La evaluación

## La evaluación como parte de las acciones de enseñanza

Muchas cosas pueden ser evaluadas en las actividades educativas: el aprendizaje de los alumnos, los dispositivos, los métodos o las técnicas de enseñanza, el plan de estudios, materiales, programas o proyectos, los rendimientos cuantitativos de un sistema, la tarea de los profesores, la calidad de la gestión institucional. Esas cosas pueden ser evaluadas con distintos propósitos, por distintas personas y mediante diferentes métodos. Jean-Marie De Ketele (1984) sintetiza los rasgos de la evaluación en torno de cuatro preguntas: ¿por qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿quién evalúa? La respuesta a cada una de ellas muestra la diversidad de propósitos (certificar, diagnosticar, clasificar, predecir, orientar), de sujetos/objetos de la evaluación (los estudiantes, la enseñanza, los materiales, los métodos), de técnicas de evaluación (entrevistas, pruebas, observaciones) y de responsables de la evaluación (heteroevaluación, autoevaluación, evaluación independiente, etc.). En esta apartado se priorizará la evaluación del aprendizaje en la sala de clases.

La evaluación es un tema delicado porque expresa el ejercicio de la autoridad de la escuela y del profesor y revela la asimetría del dispositivo escolar. También porque se la usa con propósitos alejados de su función originaria como, por ejemplo, para imponer ritmo de trabajo, mantener el orden, sancionar o mostrar “quién manda”. Tampoco para el profesor suele ser una actividad grata. Cualquiera con experiencia en la enseñanza formal recuerda la fatiga de las largas correcciones, de ponderar los aciertos y los errores a la hora de calificar y de realizar devoluciones pertinentes a los alumnos. Si embargo, la evaluación es una variable de importancia principal en las actividades educativas escolarizadas. Esto se debe al papel que asignamos a la enseñanza. Veamos las razones

Aceptamos que la enseñanza institucional es necesaria para que los alumnos obtengan determinados aprendizajes, desarrollen ciertas capacidades, adquieran ciertos modos de apreciar o de valorar. Asumimos, en general, que el mundo adulto tiene algún derecho para decidir cosas que los jóvenes deberán adquirir para su vida. Éste no es sólo un problema de las escuelas. Toda sociedad conocida estableció conocimientos, destrezas y disposiciones que los jóvenes debían adquirir durante su preparación para, luego, formar parte del mundo adulto. Nuestra sociedad realiza esta preparación principalmente en el sistema escolar. La expresión de nuestras intenciones educativas tiene un sencillo correlato. Si esto es lo que pretendemos ¿en qué medida lo estamos logrando? ¿deberíamos tener algún medio al alcance para saber si las importantes intenciones educativas de las escuelas son realizadas? Si se considera que

estas intenciones educativas están directamente ligadas con el desarrollo del mundo en que vivimos y que no resultan accidentales, sino centrales para su existencia y mejora, parece casi inevitable dar una respuesta positiva. Este es un primer motivo: las acciones de enseñanza tienen tal importancia social que el hecho de evaluar está vinculado a la importancia otorgada. Pero no es el único.

En la sala de clases todo profesor planifica ciertas realizaciones: resolver una tarea, analizar un problema, organizar información, diseñar un proyecto, comprobar una hipótesis, debatir un conflicto, establecer relación entre dos series de hechos, comparar casos para buscar elementos comunes, conocer una teoría, inventar un concepto, obtener datos de libros o material informativo, organizar un grupo pequeño, realizar obras en diferentes lenguajes. La lista puede continuar. En cualquier concepción no directa de la enseñanza<sup>41</sup> se aceptará que estas actividades y producciones permiten que los alumnos “aprendan algo”. Tanto desde el punto de vista del profesor como desde el del alumno, es necesario tener algún conocimiento acerca del éxito o la pertinencia de las actividades emprendidas. O sea, poder evaluar el resultado de la tarea realizada. En el caso del profesor, para organizar su intervención, planificar los cambios y modular la ayuda que preste. En el caso de los alumnos, porque el conocimiento acerca de la pertinencia y la dirección de los propios esfuerzos es un elemento de enorme importancia para mantener la tarea en marcha y realizar las adecuaciones necesarias. En el caso del sistema, para asegurar el cumplimiento de requisitos que permiten el paso de los alumnos en los distintos niveles.

Según lo anterior la evaluación forma parte integrante de la acción porque la consideración del resultado de las acciones es el elemento que permite darles dirección y, si se permite el término, eficacia. Entre los pedagogos la idea de eficacia quedó muy relacionada con algunas tendencias pedagógicas vinculadas a lo que se conoce como “*tecnología instruccional*” o, directamente, *tecnicismo*. Sin embargo, los seres humanos procuran y necesitan conducir con eficacia sus acciones para poder resolver los problemas que enfrentan de una manera adecuada y con una inversión razonable de recursos, energía y tiempo. Gran parte de las vidas humanas consisten en producir o alcanzar ciertas metas. Por eso es necesario juzgar la capacidad de las acciones emprendidas de alcanzar las metas propuestas y, así, poder dirigir, modificar o mantener los esfuerzos. Los seres humanos son evaluadores: en el curso de sus acciones obtienen información, la comparan con algunos criterios establecidos y toman decisiones en consecuencia. Esos criterios pueden ser establecidos por el propio sujeto, en acuerdo con otros, o aceptados de otras fuentes a las que se les reconoce legitimidad. En cualquier caso, una vez establecidos, ofrecen una manera de juzgar las acciones.

La evaluación, entonces, tiene como función principal permitir la toma fundamentada de decisiones. Para eso se recurre a información lo más sistemática posible y se realizan ponderaciones o juicios basados en criterios. En las actividades educativas son varias las decisiones que se pueden tomar. Una de ellas puede ser calificar, aprobar o certificar el cumplimiento de requisitos. Pero hay otras. Eso lleva al siguiente apartado.

## Tipos funcionales de evaluación

Básicamente, se utiliza la evaluación en el cumplimiento de las siguientes funciones:

*Formativa*: Regula la acción pedagógica.

*Pronóstica*: Fundamenta una orientación.

*Diagnóstica*: Adecua el dispositivo de enseñanza a las capacidades del grupo o ubica a un grupo o persona según sus capacidades actuales en el nivel adecuado para un proceso educativo.

*Sumativa o compendiada*: Realiza un balance final. En la mayoría de las ocasiones, en los sistemas escolarizados tiene carácter certificativo e incorpora al balance final un sistema de calificaciones y un régimen de aprobación y promoción que sostiene la obtención de certificados (de aprobación de un año escolar, de un curso o nivel o de un título). (Adaptado de Perrenoud, 1999a: 56-57).

Quizás la distinción más importante sea la que diferencia la evaluación formativa, que tiene como propósito mejorar el desarrollo de las actividades de profesores y alumnos durante el curso, y la evaluación sumativa, destinada a determinar el resultado total y final del curso. Luego se hará referencia con más detalle a la evaluación formativa. Aquí queda señalar que la evaluación sumativa puede ser interna o externa. La evaluación sumativa interna consiste en actividades de evaluación diseñadas y administradas por el profesor para su clase; es la forma habitual de evaluación (pruebas o exámenes al finalizar una unidad o un período escolar). La externa es decidida y diseñada por organismos diferentes al establecimiento y la clase escolar (con independencia de que los administre el profesor); los operativos nacionales de evaluación de la Argentina son un ejemplo. En ocasiones, la evaluación sumativa externa tiene carácter certificativo y permite alcanzar alguna credencial o derecho de acceso a niveles superiores de estudio (por ejemplo, el *General Certificate of Education, O level y A level*, en Inglaterra; el *Baccalauréat*, en Francia y el *vestibular*, en el Brasil, que median el paso entre el nivel medio y la universidad en esos países).

La distinción entre “externo” e “interno” es importante porque buena parte de las críticas sobre el papel de la evaluación provienen de países que sostienen fuertes sistemas de evaluación externa que tienen influencia directa en los procesos de selección y distribución diferencial de la matrícula escolar. También tienen un impacto muy apreciable sobre el proceso y las oportunidades formativas de los alumnos, porque los contenidos y la enseñanza de las escuelas tiende a acomodarse a los parámetros de los exámenes externos.

De los tipos funcionales de evaluación, la evaluación formativa es la que se encuentra más estrechamente ligada con el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Dicho de manera muy simple, puede afirmarse que las acciones de enseñanza son eficaces si logran influir sobre las actividades de los alumnos. Una de las maneras de influir sobre las tareas de aprender consiste en ofrecer información y valoración sobre la marcha de esas tareas. Ese modo de influencia en las actividades de aprendizaje es la evaluación formativa. Pero, al mismo tiempo que interviene en las actividades de aprendizaje, la evaluación formativa interviene en las actividades de enseñanza ya que la información que brinda permite, al mismo tiempo, evaluar las estrategias utilizadas y realizar cambios, ajustes o reorganizaciones. La evaluación formativa cumple así una función de regulación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

<sup>41</sup> Ver el apartado 3 del Capítulo II de este trabajo.

La función reguladora de la evaluación formativa puede cumplirse si se complementa con una ayuda pedagógica que se diversifica para adecuarse a la individualidad del proceso de aprendizaje. Si, en última instancia, el aprendizaje es individual, la regulación que promueve la evaluación formativa sólo puede actuar en la medida que cada aprendiz reciba ayuda adecuada a su necesidad. Éste es el principio general. La manera de concretarse depende de multitud de factores. Perrenoud propone considerar formativa una práctica de evaluación continua, si el profesor tiene la intención de contribuir con las tareas de aprendizaje en curso y mejorarlas, *cualquiera sea el grado en que diferencie la enseñanza* (Perrenoud, 1999a: 78)<sup>42</sup>. El carácter formativo de la evaluación queda, entonces, según Perrenoud, asociado con el propósito de participar en la regulación del aprendizaje o, dicho más simplemente, de cooperar con los alumnos en sus actividades de aprendizaje. Esta cooperación se efectiviza de dos maneras. La primera, adaptando el ritmo y el tipo de ayuda. La segunda, ofreciendo información a los alumnos acerca de sus tareas, de sus progresos y de sus dificultades. La evaluación formativa no consiste, sólo, en cortes evaluativos en el proceso de enseñanza a efectos de utilizar secuencias didácticas de recuperación o remediales. Según Perrenoud, lo formativo reside en su capacidad de ayudar a los alumnos a aprender y no en la modalidad de evaluación. Perrenoud, 1999a: 103.) Tampoco cree que se deba asociar con un tipo especial de intervención pedagógica. *“Se puede ayudar de muchas maneras a los alumnos y lo que se debe procurar es una ampliación de las intervenciones.”*

Por último queda una importante pregunta: ¿La evaluación constituye una actividad de tipo diferente o un énfasis distinto en el continuo de la actividad? Seguramente, la respuesta varía según sea la función que se enfatice. Por ejemplo, desde el punto de vista de la función formativa, la evaluación es un momento de la actividad escolar que se distingue más por la dramatización de la situación que por las tareas realizadas (Perrenoud, 1999b: 41). Probablemente, las funciones sumativas o certificativa requieran momentos diferenciados. No es una cuestión de solemnidad. Hace, entre otras cosas, a la mayor transparencia del proceso cuando se ponen en juego decisiones de orden social.

De lo anterior puede concluirse que la evaluación cumple, simultáneamente, diversas funciones. Por un lado, cumple una importante función con relación al aprendizaje. La mayoría de las teorías que hoy se aceptan piensan en el aprendizaje como una serie de aproximaciones sucesivas y de realizaciones más o menos exitosas. Es difícil encontrar quien sostenga una posición binaria, tipo “todo o nada”, con relación al aprendizaje. Más bien, se tiende a aceptar que el aprendizaje implica (en cualquier tipo de camino que se elija) un conjunto de esfuerzos que acercan al aprendiz al dominio de cierto conocimiento o de ciertas capacidades. En cualquier proceso de este tipo, el conocimiento del avance de los propios esfuerzos tiene gran importancia. La evaluación que es, en gran medida, un proceso de información y establecimiento de posiciones con relación a un sistema de criterios o de parámetros, puede ofrecer el conocimiento necesario para adecuar los esfuerzos y redireccionar la tarea.

La evaluación también permite regular el sistema de enseñanza: tanto por la información sobre el avance de los alumnos, como por dar información sobre el propio proceso de enseñanza y su adecuación a los propósitos fijados. Como parte de un sistema formativo la evaluación relaciona y articula las características de los alumnos y las del sistema de enseñanza. En algunos casos asegura que las características de los alumnos correspondan a las exigencias del sistema de enseñanza. Esto lo hace tanto con

evaluaciones de tipo pronóstico (como las que se utilizan en entrevistas de admisión o de orientación) como en evaluaciones finales tendientes a la certificación de conocimientos o capacidades de los alumnos. En otros casos, la evaluación asegura que la enseñanza corresponde a las características de los alumnos. Mediante evaluación en proceso se adaptan las actividades, el tipo de tareas o su ritmo para adecuarlas al aprendizaje de grupos particulares de alumnos. Por supuesto, estas dos funciones pueden combinarse en un mismo curso.

Por último, es importante señalar que todo proceso de evaluación del aprendizaje apunta, simultáneamente, en varios sentidos. Esto es así, porque al evaluar el aprendizaje se ponen en cuestión otras dimensiones. En primer lugar, la enseñanza y el desempeño del profesor. Como ya se vio en el Capítulo II, según el enfoque al que se recurra varía el grado de responsabilidad que se le adjudica a la enseñanza sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos. Pero en cualquier caso siempre se acepta que tiene una importancia considerable. De modo que evaluar el aprendizaje también es una manera de evaluar la propia tarea. Puede decirse que al evaluar el aprendizaje se analiza también el desempeño del docente como enseñante, el propio plan de trabajo e inclusive las prácticas de evaluación.

## Al final, ¿a qué se llama “evaluar”?

Hay muchos casos en los que es posible hablar de evaluaciones realizadas de forma permanente y de manera informal. Por ejemplo, cuando un docente se pregunta: “¿Cómo van las cosas?”, “¿Están comprendiendo?”. O cuando reflexiona: “Hoy la clase fue buena, pudo notarse en el nivel de las preguntas y en la discusión final, pero ¿los que no participaron...?”. O también cuando se preocupa: “Creo que debería disminuir el ritmo”, “Me parece que este tema precisa más ejercitación”, “Hoy noté muchos errores en la tarea individual”. O al cualificar: “Marta mejoró mucho en su rendimiento, se esfuerza y parece más animada, habría que apoyarla un poco más porque, de seguir así, puede aprobar la materia”. Pero, normalmente, la referencia a la evaluación alude a una dimensión más formalizada. La evaluación se caracteriza por tres rasgos: primero, obtener información del modo más sistemático posible, en segundo lugar valorar un estado de cosas, de acuerdo con esa información, en relación con criterios establecidos y, tercero, su propósito es la toma de decisiones.

La evaluación se diferencia de una actividad descriptiva, porque, como señala Perrenoud, siempre se evalúa para actuar (Perrenoud, 1999a: 53). La información es necesaria pero no alcanza para la toma de decisiones. Ellas dependen de los juicios que se elaboran mediante el análisis de la información realizado con ciertos criterios: objetivos, pautas de desarrollo, modelos, reglas de procedimiento, principios.

Como el propósito de la evaluación es tomar decisiones de distinto nivel, la información que se utilice, los instrumentos para obtenerla, los criterios y las pautas de valoración dependen del propósito que se quiera cumplir o, dicho de otra manera, de la decisión que se quiera tomar. Jean-Marie De Ketele describe posibles propósitos de una evaluación o, en otros términos, un inventario de decisiones pedagógicas al respecto:

<sup>42</sup> La cursiva es mía.



**EVALUAR PARA CERTIFICAR:** En este caso, se trata de decidir si la persona que evaluamos posee los conocimientos suficientes para pasar al curso o al ciclo siguiente, o a la vida profesional, según corresponda. La evaluación debería referirse no a micro-objetivos intermedios sino a objetivos globales terminales; es decir, a macro-objetivos que integren un número importante de objetivos intermedios. Como la certificación es una decisión dicotómica –el alumno tiene o no tiene la competencia mínima–, es fundamental definir bien los criterios en los que la decisión se fundará.

**EVALUAR PARA CLASIFICAR LA POBLACIÓN:** La decisión –explícita o implícita– consiste en situar a los sujetos unos en relación con los otros: quién es el primero, el segundo, el último; o qué nota puede atribuirse a cada uno de ellos: sobresaliente, diez, bueno, suficiente.

**EVALUAR PARA HACER EL BALANCE DE LOS OBJETIVOS INTERMEDIOS:** Es necesario distinguir dos tipos de evaluación-balance referidas a los objetivos intermedios. En el primer caso, se trata de decidir si el alumno ha alcanzado los objetivos intermedios requeridos para poder continuar la secuencia de aprendizaje; en el segundo, de ver en qué medida dio buenos resultados el aprendizaje concerniente a los objetivos intermedios de perfeccionamiento. Estos dos tipos de evaluación-balance condicionan las decisiones correctivas.

**EVALUAR PARA DIAGNOSTICAR:** Este tipo de evaluación permite tomar un gran número de decisiones de ajuste o “de regulación”. Se utiliza cuando el balance se ha revelado insatisfactorio. Puede referirse a producciones, a procedimientos utilizados o a procesos mentales no directamente observables.

**EVALUAR PARA CLASIFICAR EN SUBGRUPOS:** Esta decisión implica la determinación de subgrupos, homogéneos o heterogéneos, según los casos y las necesidades que se hayan detectado en los alumnos.

**EVALUAR PARA SELECCIONAR:** Se trata de ordenar los resultados por orden de importancia, para tomar decisiones sobre ingreso o diferenciación de las personas evaluadas; esto supone establecer los niveles para establecer la aceptación o derivación.

**EVALUAR PARA PREDECIR EL ÉXITO:** Se trata de una evaluación basada en una investigación anterior que ha establecido una relación entre predictores y criterios de éxito (por ejemplo, que los niños que tienen un cociente intelectual superior a 120 en un test determinado aprenden a leer aun cuando el medio escolar y familiar sean muy desfavorables); supone la estabilidad de las condiciones en las que se ha observado esa relación; entonces, debe emplearse el mismo test, en las mismas condiciones de evaluación, para sujetos con características similares a las de los evaluados (De Ketele, 1984: 30-32).

En última instancia el problema que resuelve cada evaluación es singular. Afortunadamente, los instrumentos, los principios y las reglas de procedimiento de las que se dispone son generales y existen instrumentos apropiados para muchísimas situaciones. Pero, como en tantas otras cuestiones educativas, el problema básico no está en los instrumentos, sino en definir la ocasión para su uso. Esto tiene importancia en el tema de evaluación, donde la recurrencia a cierto instrumental oscureció, a veces, la deliberación en torno a los propósitos y a los valores implicados. El instrumento no resuelve el problema sino el uso que hacemos de él. Pero los problemas no se resuelven sin ser capaces de utilizar el instrumental adecuado. A eso se dedica el próximo apartado.

## Los instrumentos para obtener información

La obtención de información constituye el aspecto visible de la evaluación para los alumnos y para el público en general. Un cuestionario, problemas para resolver, la elaboración de una monografía, un proyecto o un diseño, un examen escrito de preguntas o de selección múltiple, un examen oral, una demostración, la observación sistemática de una actividad, una entrevista son maneras de obtener datos para apreciar algún aspecto del aprendizaje o de las capacidades de las personas.

Es evidente que la información tiene que servir para lo que queremos evaluar. Llamamos a eso “validez”. También es correcto pretender que la información tenga algún grado de exactitud o consistencia dentro de los límites del tipo de información buscada. O sea, que aprecie bien el tipo de cosas sobre las que queremos información y que varíe lo menos posible según sean los ojos que observen o los oídos que escuchen. Se llama a esto “confiabilidad”<sup>43</sup>. En resumen: para que la información sea adecuada y de buena calidad, es necesario utilizar instrumentos que reúnan requisitos de validez y de confiabilidad. Un buen instrumento debería reunir los dos atributos. Pero en situaciones reales pocas veces se dan en igual medida. Por ejemplo, una entrevista no estructurada descansa en la atención del entrevistador, en su capacidad de seguir el curso de la conversación, seleccionar la información relevante, incluir nuevas preguntas o promover nuevos comentarios. No cuenta, en el momento, con un registro objetivado (aunque pueda consultarlo después) y su ponderación está sujeta a una serie muy grande de matices. Es posible que existan diferencias en la apreciación de distintos entrevistadores con lo que baja su grado de confiabilidad. Sin embargo, en muchas situaciones, la entrevista puede ser considerada el mejor instrumento para conocer ciertas opiniones, actitudes o capacidades por parte de una persona. Es válida para eso. En caso de tensión entre validez y confiabilidad, no debería haber duda: es necesario optar por la validez por la sencilla razón de qué es inútil tener información muy confiable si no es la información necesaria según los propósitos fijados.

Los instrumentos para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos son como cualquier otro instrumento: sirven para algunas cosas, pero no para todas y, dentro de las cosas para las que sirven, sirven mejor para algunas que para otras. Cuando se observa la variedad de propósitos escolares y la relativa uniformidad de los instrumentos de evaluación sistemática realmente utilizados, se tiene la impresión de que algo no está del todo bien. O se evalúan pocas cosas de todo lo que se propone la enseñanza o se está utilizando información insuficiente. Esto se produce, tal vez, por lo que Perrenoud denomina “la ilusión de la transferencia”: se supone que los rendimientos en un determinado tipo de prueba muestran una capacidad de otro tipo o utilizable en otras situaciones. Con información fragmentaria y que toma sólo algunas dimensiones del aprendizaje, se pretende reconstruir un cuadro completo.

El tipo de información que se necesita y, por lo tanto, el tipo de instrumentos que debería utilizarse, tienen que estar, necesariamente, en función de los propósitos de cada práctica evaluativa. El instrumental disponible puede agruparse en tres grandes familias que se definen por la técnica principal utilizada. Grondlund, en un trabajo clásico, propuso tres tipos de procedimiento: de prueba, de información sobre las personas y de observación (Grondlund, 1973).

<sup>43</sup> Para tratar de modo detallado los conceptos de validez y confiabilidad puede verse de Camillioni (1998: 76-89).

Los procedimientos de prueba consisten en tareas que los alumnos deben realizar. Es lo que usualmente llamamos “prueba” o “examen”. Todos los tipos de consignas de una prueba podrían organizarse según dos coordenadas. En una tenemos las respuestas admitidas. Pueden ser objetivas, si la respuesta debe ser única, como en el caso de elección múltiple. O, por el contrario, puede ser que las respuestas posibles sean variables y el análisis admita el juicio subjetivo del profesor, como en el caso de un ensayo, una pregunta tradicional de respuesta larga o una lección oral. En la otra coordenada, tenemos el tipo principal de actividad de los alumnos. Puede ser de producción, cuando la respuesta debe ser elaborada por el alumno, o pueden ser de selección, cuando éste elige la respuesta que cree correcta de una serie que le ofrece la propia prueba. Es el caso mencionado de la selección múltiple, del verdadero o falso o del unir con flechas, por ejemplo.

Una prueba puede ser homogénea y recurrir a un solo tipo de ítem de prueba o puede ser armada de modo heterogéneo y recurrir a consignas de distinto tipo. El lector curioso por el tema encontrará buena bibliografía con descripción de distintos ítems de prueba, de sus criterios de construcción y de sus utilidades recomendadas.<sup>44</sup>

Las entrevistas son instrumentos utilizados en muchas áreas de actividad. En la tarea escolar, la entrevista puede utilizarse, por ejemplo, cuando se requiere información sobre actitudes o intereses, ubicación o percepción de un individuo en el grupo (cuando se trata, por ejemplo de formar equipos de trabajo), nivel general de conocimiento y también en prácticas de evaluación conjunta de trabajos entre profesor y alumno. Las entrevistas pueden ser abiertas o recurrir a formatos preestablecidos.

La observación se utiliza cuando se requiere información sobre un desempeño. En nuestras escuelas, con excepción de la educación deportiva o artística, se utiliza con más frecuencia en los niveles de la educación inicial y en los segmentos profesionalizados de la educación, cuando se trata de evaluar desempeños profesionales. También la observación, como la entrevista, puede realizarse de manera abierta o “natural” o utilizando guías especificadas para focalizar la atención en determinados aspectos y para registrar la información

## Los criterios para valorar

Los instrumentos son el aspecto más visible. Nos permiten obtener información relevante. Hasta allí el proceso parece encaminarse hacia una descripción del estado de cosas. En el caso que estamos tratando, consistiría en una descripción del aprendizaje de los alumnos. Ahora bien, como ya fue dicho, describir no es equivalente a evaluar. Cuando se evalúa no sólo se describe un estado de cosas. Principalmente, se aprecia, se valora un estado de cosas en función de un estado posible o esperado, de un propósito trazado o de un principio de acción. Se lo valora en función de algún criterio que el evaluador o el sistema de evaluación fijaron. El establecimiento claro de los propósitos de la evaluación está ligado de manera fundamental con el establecimiento de los criterios que se utilizarán para valorar la información obtenida y proponer la base para la toma de decisiones.

<sup>44</sup> Puede verse el trabajo completo de Jean-Marie De Ketele, *Observar para educar*, en particular el punto 4 del capítulo 3: “Los principales tipos de ítems” (1984: 52-80).

¿Cuáles son los criterios necesarios? En la tradición sobre evaluación asentada a partir de los años cincuenta fueron los objetivos los que ofrecieron la base para elaborar los criterios de evaluación de los aprendizajes. Como ya se desarrolló el tema en el capítulo anterior, baste decir que los objetivos, en su sentido clásico, son afirmaciones sobre posibles resultados de aprendizaje. Afirmaciones acerca de lo que los alumnos podrán saber o serán capaces de hacer. La utilización de objetivos como criterios de evaluación proviene, principalmente, de la clásica obra de Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo*. Para Tyler, la escuela es una institución finalista. Por lo tanto, la evaluación debería consistir en una comparación permanente entre el punto de partida, la situación de un alumno o grupo de alumnos en un momento del proceso educativo y los puntos esperados de llegada<sup>45</sup>.

Por último, es necesario marcar que, con independencia de los criterios desarrollados, hay distintas maneras de apreciar la situación de cada alumno con relación a esos criterios. La misma situación puede ser valorada según diferentes parámetros. Dos de los más usuales son los que pueden resumirse así: ¿Valorar el rendimiento de un alumno o valorar su esfuerzo? ¿Valorar el nivel alcanzado o valorar el crecimiento en relación con su punto de partida? La definición de estos parámetros es importante. En cada caso, hay decisiones pedagógicas implicadas. Aquí se pretendía, como en otros casos, dejar planteado el asunto.

## La calificación

La calificación es una decisión muy frecuente que se toma mediante evaluación escolar. También es una de las decisiones de más importancia en la vida de profesores y de alumnos. Todos coincidirán en que la calificación es la expresión de una valoración del desempeño de un alumno. Pero ¿qué expresa exactamente? Contra la extendida y temprana pretensión de considerar la calificación como una medida, hoy es difícil aceptar que las prácticas de evaluación escolar constituyen actos de medición<sup>46</sup>. La calificación, a diferencia de una medida, no expresa una dimensión sino un conjunto variable de dimensiones. Un examen, en ese sentido puede ser evaluado, pero no “(...) en el sentido de medirlo, sino de apreciarlo en referencia con una escala de valor. (...) La calificación sería un medio para resumir apreciaciones de naturaleza diferente a fin de comunicarlas a un alumno” (Amiguens y Zerbato-Poudou, 1999: 163).

La calificación es una síntesis de la diversidad de dimensiones que componen un producto o una actuación. Pero no es demasiado informativa acerca de cómo se compuso. Es justamente esa composición la que expresa las reales capacidades supuestamente evaluadas. En el peor de los casos, la calificación expresa una impresión general, poco apoyada en información fiable y en análisis sistemático. En el mejor, la calificación expresa la asignación de un valor promedio en un conjunto posible y, en ese sentido, ofrece solo una parte incompleta del análisis que la evaluación representa.

<sup>45</sup> El enfoque de objetivos llevó a la propuesta de la pedagogía dominante, a partir de los años cincuenta, que procuraba la individualización para el avance de cada alumno y se basaba en la combinación de varios elementos. Primero, una adecuada planificación, sistemática y jerarquizada, de los objetivos de aprendizaje. Segundo, la graduación del nivel de dificultad, provista principalmente por material instruccional. Por último, una adecuación del ritmo de trabajo y del tiempo disponible a las capacidades individuales. Se suponía que, de esta manera, la mayoría de los alumnos estaría en condiciones de alcanzar un nivel aceptable de cumplimiento de los objetivos.

<sup>46</sup> Sobre el tema puede verse en Amiguens y Zerbato-Poudou (1999) el capítulo VII: “Medir, calificar, evaluar ¿es lo mismo?”.

La calificación, entonces, es una expresión limitada de un rendimiento educativo. Sin embargo resulta necesaria, dentro de sus límites. Fundamentalmente, en relación con la función certificadora de la evaluación. Y esta función mantiene su vigencia en todos los niveles del sistema de educación escolarizada. La evaluación educativa y sus resultados no son hechos privados. Forman parte de prácticas públicas que implican acreditación y comunicación: a los estudiantes, a los padres, a la comunidad, a autoridades o a instituciones con los cuáles los estudiantes interactuarán en el futuro.

Con independencia de la discusión sobre su carácter, puede concordarse en que la calificación expresa valores que se distribuyen según algún tipo de escala. No es lo mismo un “aprobado-desaprobado”, que una escala conceptual, por letras o numérica. Todo sistema de calificación recurre a un tipo de escala. Es importante conocer sus fundamentos, porque las escalas permiten, o impiden, distinto tipo de operaciones entre sus valores. Por ejemplo, la habitual realización de promedios que forma parte de los requerimientos administrativos que, en ocasiones, fuerza las escalas en las que están expresadas las calificaciones (el bien +, por citar un caso). También dejan en evidencia que, cuando se utilizan escalas ordinales numéricas, el promedio no puede ser interpretado de manera literal: un “4” no quiere decir que el alumno sepa la mitad de “8”. Sobre sistemas de calificación el lector interesado encontrará trabajos muy informados<sup>47</sup>.

## Posibles sesgos en la ponderación de la información

Se constataron una cantidad de efectos sistemáticos que influyen o sesgan la ponderación de la información que dan las pruebas de los alumnos.

El primer efecto puede llamarse de “normalización”. Parece existir entre los profesores, una tendencia a distribuir las notas según una curva normal (el típico “sombrero de Gauss”). O sea, muchos profesores tienden a establecer una proporción más o menos pareja de notas buenas, regulares y malas, sean cuáles fueren las características de los exámenes. También parece influir el orden en el que se corrigen los exámenes: los primeros suelen obtener mejores notas que los últimos en ser corregidos. Está bastante constatada la existencia de un efecto de “contraste”. Por este efecto, la calificación otorgada a un trabajo depende, en alguna medida, de la impresión acerca de los trabajos anteriores. Un trabajo que obtendría una nota mediana en un lote de trabajos de calidad superior, puede obtener una nota buena si es corregido junto con trabajos de calidad inferior (Amiguens y Zerbato-Poudou, 1999: 164-165).

De lo anterior se pueden extraer dos conclusiones. La primera es que buena parte de la actividad de evaluación involucra una comparación entre exámenes o casos que se realiza en cada práctica de corrección. Esto lleva a una conclusión aun más importante: *el análisis del trabajo de los alumnos no se realiza mediante la comparación genérica entre conjuntos de información y criterios objetivos. La evaluación se realiza en base a un modelo de referencia que el profesor desarrolla.*

El modelo de referencia que actúa como patrón personal de evaluación no es absolutamente fijo. Se reactualiza y estabiliza en cada momento específico de evaluación. En el inicio de cada tarea evaluativa, algunas informaciones actúan como “anclas” (Amiguens y Zerbato-Poudou, 1999: 165) o puntos de referencia en función de las cuáles se activa el modelo de referencia del profesor. Podría agregarse que este modelo de referencia estaría conformado tanto por las anclas constituidas durante el primer lote de trabajos corregidos o de los primeros alumnos entrevistados como por lo que Alicia Camilloni denominó “las apreciaciones personales del profesor”<sup>48</sup>. Estas apreciaciones constituyen “sesgos” o desviaciones sistemáticas, influidas por algún tipo de creencia o juicio previo, que actúan sobre el tipo de información priorizada y sobre la valoración que cada profesor realiza de esa información. Por ejemplo, el “efecto de halo” consiste en evaluar un aspecto en función de la impresión personal general sobre el individuo. A la inversa, “la hipótesis de la personalidad implícita” se basa en algún rasgo que se generaliza a los demás desempeños. También se verifica como causa de distorsión en las apreciaciones la primacía de la primera o de la última impresión y, lo que se dio en llamar, “la ecuación personal del profesor”, que sintetiza una tendencia valorativa general personal que impulsa a ser riguroso o benevolente.

La función que tenga una práctica evaluativa también modifica los modos de valorar. Lo jerarquizado cambia. Como señalan Amiguens y Zerbato-Poudou: *“El trabajo del maestro que evalúa tareas en su clase no corresponde al del mismo maestro que las califica después de un examen”* (1999: 216). Es muy probable que en un examen con propósitos de certificación se pondere más el nivel. En las calificaciones otorgadas en el curso de la clase es posible que el esfuerzo o el avance de un alumno sean muy tenidos en cuenta con independencia del nivel alcanzado en ese momento.

Hasta ahora se mencionaron sesgos introducidos en la apreciación del evaluador como efecto de diferentes factores: serie de corrección, tendencia a la normalización, propósitos, creencias. ¿Puede eliminarse su influencia? Probablemente, no, salvo que se utilice únicamente instrumentos objetivos. Por lo que ya se vio tal homogeneidad parece desaconsejable habida cuenta de la diversidad de propósitos de las prácticas evaluativas. ¿Entonces? ¿Hay que asumir que, inevitablemente, distintos sesgos perturbarán la capacidad de apreciar los resultados de los alumnos? Quizás influirán, pero pueden ser controlados de varias maneras. La primera es, simplemente, conocerlos. Por lo tanto, hacerlos pasibles de reflexión cuando se analizan las propias prácticas. También pueden utilizarse recursos técnicos. El primero, y más importante quizás, es la clarificación de los criterios. También pueden controlarse los efectos de orden y contraste modificando el orden en el que se corrige y se revisa. Por ejemplo, cuando uno trata de constatar si dos pruebas de “6” o tres de “8” son más o menos equivalentes entre sí. Se puede corregir una pregunta de cada prueba en un orden y, luego, otra en otro orden. Claro, se necesita realizar al final una lectura completa de cada examen para tener una imagen de conjunto. La recurrencia a pautas de corrección o cuadros de corrección, ayuda a revisar cada prueba con un esquema relativamente equivalente y a sistematizar también la información proveniente del análisis. La elaboración de estas pautas se basa en una desagregación de los elementos principales que debería contener la respuesta o de los criterios a los que debería atenderse. Y siempre está el recurso de la lectura y el comentario por más de un evaluador. Se trata de un mecanismo difícil de utilizar en las condiciones normales de desempeño docente; sin embargo, es uno de los recursos más importantes para el esclarecimiento

<sup>47</sup> Respecto de este tema, puede consultarse, por ejemplo, el claro y completo trabajo de Alicia Camilloni (1998).

<sup>48</sup> Su interesante texto “Las apreciaciones personales del profesor” no fue publicado y circuló como mimeo.

de pautas. Permite una progresiva mejora en las apreciaciones y un incremento de las variables consideradas, aunque solo sea por la convergencia de distintas miradas. En muchas ocasiones, alcanza con el comentario y el debate sobre algunos casos bien elegidos. La discusión sobre esos casos suele sistematizar elementos de importancia y valor para el resto del trabajo y de otros procesos de evaluación.

## Relaciones entre programación, enseñanza y evaluación

Las intenciones para la enseñanza se fijan en planes de estudio y en programas de trabajo. Pero, según Perrenoud, los planes suelen adolecer de un defecto: “dicen lo que se debe enseñar pero no lo que los alumnos deben aprender” (Perrenoud, 1999a: 30). De hecho, quien analice los programas de cualquier nivel probablemente encontrará dificultades para saber con claridad cuáles son las pautas que deberán cumplir los alumnos: ¿Deben dominar todo el programa? ¿Deben dominar todas las partes por igual? ¿Cuál es el nivel con el que se espera que dominen eso? ¿Qué tipos de cosas deben saber o qué desempeño deben tener? Por otra parte, ¿todo lo que se programa para la enseñanza es pasible de ser evaluado? Y si lo es, ¿para tomar cualquier tipo de decisión? Las preguntas ejemplifican una zona gris en relación con la evaluación que es bueno dejar señalada: la de su extensión en relación con la enseñanza y el aprendizaje.

Para algunos, “la evaluación es más determinante que los programas en el desarrollo de una enseñanza” (Perrenoud, 1999b: 101) La afirmación es un poco fuerte pero, seguro, tiene algo de cierto, porque la evaluación se relaciona con la enseñanza de un modo íntimo. No solo “comprueba” el alcance. La evaluación forma parte del programa de enseñanza escrito o no escrito. Normalmente, adquieren prioridad aquellas enseñanzas que promueven aprendizajes-requisitos para el grado o nivel siguiente. El profesor del año anterior es evaluado por la capacidad y el conocimiento de los alumnos que salen de sus manos. Para los alumnos, las prácticas de evaluación suelen convertirse en el “verdadero mensaje”, tanto sobre los contenidos como sobre los énfasis en el esfuerzo: establecen una jerarquía en la tarea de la clase. Es evidente que evaluación y programa forman parte de un mismo sistema y, por eso, “más vale reformar simultáneamente programas y procedimientos de evaluación” (Perrenoud, 1999b: 102).

Un último comentario sobre el tema. Se puede constatar una estrecha relación entre evaluación y currículum en los países que cuentan con fuertes sistemas de exámenes externos. En esos casos, el examen externo “tira” –tracciona– del contenido del currículum y de las formas de enseñanza, que tienden a adaptarse a las exigencias por venir. Esta relación está marcada por la autonomía que estos exámenes alcanzan y por la reducción que, en general, operan sobre las dimensiones evaluadas. Se debe reconocer que, en cualquier circunstancia, la evaluación modula el currículum. No se sugiere que lo reemplaza o que constituye un currículum paralelo. Pero sí que genera un sistema de jerarquías y énfasis que da forma especial al contenido de la enseñanza. Se convierten en más importantes los temas evaluados, se vuelven más relevantes los tipos de producción exigidas. Podría decirse que los estudiantes crean modelos de referencia sobre lo que es considerado importante en la clase. Los propios profesores se ven influidos en la enseñanza y el énfasis en ciertos contenidos, por las formas de evaluar y por los temas evaluados que la tradición del establecimiento, el departamento o la cátedra fueron asentando. Puede

agregarse que, cuánto más afirmada está la función de certificación de la evaluación, más actúa como moduladora del currículum.

## ¿Qué hacer con la evaluación?

Los nuevos enfoques didácticos dedicaron a la evaluación muy poco desde el punto de vista propositivo. Quizás, como afirman Amiguens y Zerbato-Poudou (1999: 108), “porque en la mente de los reformadores, la evaluación quedó del lado de las obligaciones, la institución y la tradición de la que querían desembarazarse”. Claro que, desde el punto de vista de la mejora de las prácticas educativas, esto no deja de ser un inconveniente. Sobre todo, cuando cuesta aceptar dimensiones de esas prácticas como parte de las pedagogías que uno abraza o admira.

La evaluación es una práctica compleja. Merece ser considerada parte de un proceso formativo y no simplemente el remate final destinado a la acreditación y el otorgamiento de algún tipo de credenciales. Si lo planteado hasta aquí es correcto, puede tener una importante función de regulación sobre el sistema de enseñanza y sobre el proceso de aprendizaje. Es claro que, en ese sentido, debería ser planificada conjuntamente con las otras actividades y debería ser puesta en estrecha relación con el modo en que se desarrolló la enseñanza. Si enseñar es dar oportunidades para aprender, la evaluación debería tener en cuenta estas oportunidades. También, es cierto, debería tener en cuenta ciertos requisitos de desempeño o de capacidad que se exigirán de los estudiantes en sus recorridos educativos futuros, tanto dentro del sistema educativo como en prácticas sociales de todo tipo. Al igual que el currículum, la evaluación juega como una bisagra entre lo que Lundgren (1992: 71 y siguientes) llama “funciones internas” y “funciones externas” de la educación<sup>49</sup>. Al menos la necesidad de evaluar coloca sobre la mesa la necesidad de clarificar esas relaciones.

En la determinación de propósitos y en la especificación de criterios descansa la posibilidad de que la evaluación educativa, que es siempre un medio de control del proceso, pueda, ella misma, ser evaluada y sometida a juicio por los distintos actores. Por eso, la definición de las prácticas evaluativas coopera en el proceso conjunto de definición de las intenciones educativas. Ellas también expresan parte de lo que es valorado y jerarquizado en los aprendizajes. Y, en esa medida, deberían reflejar algunos de los propósitos importantes de un curso o de un programa de trabajo. No es fácil que expresen todo. No es tan sencillo sostener esa pretensión de totalidad en un instrumento de enseñanza. Esto en parte se debe a que, como fue dicho, los propósitos de las evaluaciones formalizadas (por ejemplo las que se toman con el objeto de calificar a los estudiantes) no cubren todos los propósitos de un curso. Lo que sí puede esperarse de ellas es que cubran aspectos sustantivos, que se relacionen con el proceso de enseñanza, que atiendan a las reales oportunidades de aprendizaje y que expresen los requisitos para los recorridos futuros de los alumnos cuando ello sea necesario. El tipo de decisiones que deba tomarse en cada caso será, probablemente, parte de un debate práctico que reúna estas dimensiones. Como ya se dijo, toda evaluación implica juicio y estos siempre son valoraciones prácticas que se realizan de manera fundada mediante deliberación.

<sup>49</sup> Ver el capítulo 3 de la citada obra, en particular las páginas 71 y subsiguientes.

**Comentario final****La didáctica y la responsabilidad de la enseñanza y de la escuela**

La actividad docente puede ser considerada desde varios puntos de vista. Como práctica de mediación cultural, como práctica social y política, como instrumento para las tareas de transmisión necesarias para la actividad social, productiva y el crecimiento personal, o como actividad profesional dirigida a la distribución de bienes educativos. Todas ellas son perspectivas válidas e, incluso, complementarias. Pero no todas gozan, actualmente, de prestigio. Las décadas pasadas, con pocos intervalos, dejaron duras experiencias en nuestro país sobre el papel de los discursos “objetivos” o “técnicos” que legitimaron políticas en absoluto neutrales. Pero, a pesar de ello, el sistema educativo necesita contar con las capacidades técnicas y profesionales necesarias para que la tarea educativa sirva mejor a los intereses de la educación de todos. La vida democrática tiene como condición procurar el reparto más equitativo posible de bienes sociales, económicos y culturales. Solo sociedades que tienden a mayor igualdad pueden conseguir una participación amplia en la toma de decisiones. Así, la actividad de enseñar y la democracia están ligadas de manera estrecha. Por eso, sistemas de enseñanza con recursos adecuados y la idoneidad profesional en el cumplimiento de las actividades de enseñanza son parte integral de las condiciones para la vida democrática.

Lo anterior enmarca el motivo principal por el cual, sin dejar de lado otras definiciones de la actividad docente y de su identidad, es importante que la formación en didáctica y para la práctica profesional – dos espacios inseparables – ofrezca y promueva el desarrollo de las capacidades que los docentes deben adquirir como profesionales responsables de la tarea de enseñanza.

Desde ya que hay muchas maneras de ser un buen maestro y un buen profesor, pero todas se caracterizan por la idoneidad para:

- Perseguir propósitos educativos valorables.
- Llevar a los alumnos a superarse y, en distintos sentidos, a crecer.
- Permitirles a los estudiantes tener distintas experiencias significativas.
- Ayudarles a sus estudiantes a conseguir objetivos que, por distintos motivos, ellos puedan considerar valiosos.
- Mostrar compromiso con su tarea y prepararse lo mejor posible para realizarla.
- Confiar en las posibilidades de sus estudiantes en el marco de su propuesta pedagógica.

Para realizar estos propósitos no es suficiente solo con fijarlos. Hace falta dominar, en parte, y conocer, en otra proporción, el instrumental adecuado: las técnicas, los procedimientos, las estrategias y las distintas perspectivas para encuadrar la actividad educativa. El propósito de este trabajo no ha sido más que reseñar parte de ese instrumental y proponer maneras de categorizarlo, analizarlo y aproximarse a su estudio más detenido mediante la bibliografía especializada y la práctica consistente.

## Bibliografía

Aebli, H. (1995): *12 Formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.

Amiguens, R. y Zerbato-Poudou, M. (1999): *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bernstein, B. (1988): "Acerca de la clasificación y marco del conocimiento educativo", en Bernstein, B., *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. y Gros, F. (1990): "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza", en *Revista de Educación*, N° 292.

Brousseau, G. (1990): "Que pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas", en *Enseñanza de las Ciencias* Vol. 8, N° 3, pags. 259-267.

Bruner, J. (1987): *La importancia de la educación*. Barcelona / Buenos Aires: Paidós.

Bruner, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Camilloni, A. (1997): "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran" y "Sistemas de calificación y regímenes de promoción", en Autores Varios: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, Alicia (1998): "Sistemas de calificación y regímenes de promoción", en Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M.: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2004): "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes", en *Revista Quehacer educativo*, Montevideo.

Camilloni, A. : *Las apreciaciones personales del profesor*. Buenos Aires: Mimeo.

Coll, Cesar (1995): *Psicología y currículum*. Buenos Aires / Barcelona: Paidós.

Cols, Estela (2001): *La programación de la enseñanza*. Buenos Aires: OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, Fichas de Cátedra.

Comenio, Juan Amos (1971): *Didáctica Magna*. Madrid: Instituto Editorial Reus. Traducción de Saturnino López Peces de la versión en latín contenida en *Opera Didactica Omnia*, Amsterdam, 1657.

Davini, C. (2008): *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

De Ketele, J.M. (1984): *Observar para Educar*. Madrid: Visor.

Ebel, R. (1977): *Fundamentos de la medición educacional*, Buenos Aires: Guadalupe.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988): *El conocimiento compartido*. Madrid / Barcelona, Paidós-MEC.

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

Entwistle, Noel (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona / Madrid. Paidós, MEC.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001): *Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques*. Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fenstermacher, G. (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Witrock, M.: *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.

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

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998): *El ABC de la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Goodson, I. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Grondlund, N. (1973): *Medición y evaluación de la enseñanza*. México: Pax.

Hamilton, D. (1999): "Adam Smith y la economía moral del sistema de aula", en *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. 2 N° 1.

Jackson, P. (2002): "Acerca de saber enseñar", en Jackson, P.: *Práctica de Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Joyce, B; Weil, M. (2002): *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Lundgren, U. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Novak, J. (1990): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.

Novak, J. y Gowin, B. (1988): *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Moreira, M. (2000): *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.

Perkins, D. (1995): *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Perrenoud, P. (1999a): *Avaliacao. Da Excelencia a Regulação das Aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, P. (1999b): *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

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

Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

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

Stenhouse, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Tyler, R. (1998): *Principios básicos para la elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

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

Zabalza, M. A. (1995): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

**Serie “Aportes para  
el desarrollo curricular”**



- Didáctica de la Educación Inicial
- Didáctica General
- Filosofía
- Historia social argentina y latinoamericana
- Historia y política de la educación argentina
- Psicología educacional
- Sociología de la educación
- Sujetos de la Educación Inicial
- Sujetos de la Educación Primaria
- Sujetos de la Educación

