



DIDÁCTICA GENERAL

**INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN
DOCENTE Y TÉCNICA 9-030 “DEL
BICENTENARIO”**

**DOCUMENTO DE CÁTEDRA
PROF. Y LIC. ANA MARÍA ZICATO
1º AÑO - 2017**

INSTITUTO 9-030 "DEL BICENTENARIO"
DIDÁCTICA GENERAL

ENSEÑARÁS



Enseñarás a volar...

Pero no volarán tu vuelo.

Enseñarás a soñar...

Pero no soñarán tu sueño.

Enseñarás a vivir...

Pero no vivirán tu vida.

Enseñarás a cantar...

Pero no cantarán tu canción.

Enseñarás a pensar...

Pero no pensarán como tú.

Pero sabrás que cada vez que ellos

Vuelen, sueñen, vivan, canten y

Piensen...

Estará la semilla del camino

ENSEÑADO Y APRENDIDO.

LA DIDÁCTICA Y LA ENSEÑANZA

UNIDAD Nº 1

DIDÁCTICA GENERAL

DOCUMENTO DE CÁTEDRA N° 1 LA DIDÁCTICA

NERIO, Imides. "Hacia una Didáctica-Dinámica" Bs. As. Kapeluz. 1985

TITONE, Renzo. "Metodología Didáctica" Madrid, Rialp. 1979

COMILLONE, Alicia. Sobre los aportes de la psicología del aprendizaje a la didáctica. Novedades Educativas. Buenos Aires.

RECORRIDO HISTÓRICO DE LA DIDÁCTICA COMO DISCIPLINA

LOS CARACTERES PRESCRIPTIVOS Y PROCESUALES DE LA DIDÁCTICA

1. **Primera época: Comenio (1657), en su Didáctica Magna, hace una exposición de los procedimientos de la enseñanza. La Didáctica toma cuerpo antes que la misma Pedagogía., construyéndose con una fundamentación a priori, como por intuición o sentido común.**
2. **Fines del siglo XIX-principio del siglo XX: Willman utiliza el criterio del éxito para construir la disciplina didáctica. Entonces lo que sobreviró al proceso histórico, es la que vale. Si otros tuvieron éxito aplicando una teoría, entonces el principio es válido. Considera la Pedagogía y Didácticas son dos disciplinas distintas, la primera tiene como objeto la educación y la segunda la cultura espiritual. Otro autor, William James, decía en el siglo pasado, que la enseñanza es un arte que precisa de la acción creadora del docente.**
3. **En 1910: Lay elabora su Didáctica experimental, propone la tarea didáctica como un arte, pero a diferencia de la didáctica del éxito, la obra sería la enseñanza que se concreta en personas, por tanto el docente-artista debe respetar las condiciones de su "materia". Su arte debe estar iluminado por la ética y la psicología.**
4. **En el siglo XX se ha especulado sobre el lugar de la didáctica como coparte de la Pedagogía y se dedica a la formación intelectual, mientras que los pedagogos profundizan en la formación moral. García Hoz, considera que la Pedagogía es la ciencia madre y que la Didáctica depende de ella como una ciencia subordinada. La reflexión contemporánea considera que la Pedagogía ha crecido tanto que ha perdido su objeto, sus problemas clásicos son tomados por ciencias pedagógicas diferentes. La discusión histórica acerca de la autonomía de la Didáctica como disciplina está casi resuelta en la actualidad. Su campo disciplinar está establecido, aunque guarde relación con otras ciencias sociales.**
5. **Considerando el aporte de Camilloni Alicia, reflexiona sobre "la necesidad de apoyarse en la psicología como condición para trabajar en la construcción de una teoría acerca de cómo se debe enseñar y por lo tanto.... para proponer también qué se debe enseñar. Porque el cómo de la enseñanza, la metodología, solamente puede ser definido en términos de contenidos en la forma de enseñanza. El contenido implica una forma de enseñar". "La didáctica no sólo nos dice cómo es que los alumnos aprenden o cómo es que un docente enseña, la didáctica nos dice cómo se debe**

enseñar; no se limita a describir y a explicar, también normaliza qué y cómo se debe enseñar”. Esto se entiende cuando pensamos en la comparación entre la didáctica y la psicología, siguiendo a Jerome Bruner, (1996), afirmamos que ésta es una ciencia descriptiva y explicativa mientras que la didáctica es ciencia descriptiva, explicativa, normativa y prescriptiva. “La didáctica hoy ya no se ocupa de los métodos separados de los temas. Hoy nos está diciendo también cómo trabajar los contenidos. Un tema se convierte en contenido cuando tiene un enfoque pedagógico que es inseparable de la cuestión de los fines”. “Podemos elaborar una teoría didáctica y una propuesta de enseñanza cuando articulamos de modo consistente lo que sabemos acerca del aprendizaje y de muchos otros procesos psicológicos con un proyecto de educación. Pero la propuesta de enseñanza lleva ya en su seno nuestros conocimientos de la psicología y de otras ciencias sociales y nuestras elecciones y decisiones acerca de qué tipo de hombre queremos formar”.

La didáctica como ciencia humana forma parte de un sistema de ciencias cuyo objeto formal de estudio es la educación. Hecho que por su complejidad ofrece la posibilidad de diversas vías de análisis. Según Álvarez, a un hecho pluridimensional le corresponde un estudio interdisciplinar. La didáctica es un campo de estudio que se centra en los procesos formales de enseñanza-aprendizaje institucional, que se apoya en otras Ciencias Humanas con la Psicología, Sociología y Antropología Cultural, fundamentalmente y que tiene en cuenta los aportes de las otras ciencias cuyo objeto es la didáctica.

LA DIDÁCTICA COMO CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

La didáctica como ciencia humana forma parte de un sistema de ciencias cuyo objeto formal de estudio es la educación. Hecho que por su complejidad ofrece la posibilidad de diversas vías de análisis. Según Álvarez, a un hecho pluridimensional le corresponde un estudio interdisciplinar. La didáctica es un campo de estudio que se centra en los procesos formales de enseñanza-aprendizaje institucional, que se apoya en otras Ciencias Humanas: Psicología y Sociología y Antropología Cultural, fundamentalmente, y que tiene en cuenta las aportaciones de las otras ciencias cuyo objeto es la educación.

LA DIDÁCTICA COMO CONOCIMIENTO CIENTÍFICO SOBRE LA ENSEÑANZA

Sabemos que una ciencia se define por su objeto, pero cuando éste es compartido por varias ciencias, conviene distinguirlas a unas y a otras por el tipo de problemas que ayuda a resolver. En este sentido Estebananz considera que la Didáctica debe definirse por el campo propio de los problemas que aborda y por la forma de estudiarlos, es decir, como campo de conocimiento y como campo de acción social comunicativa, para resolver estos problemas.

Conceptualización de la Didáctica:

Estebaranz propone una aproximación al concepto de didáctica mediante el análisis de definiciones de la misma. En estas definiciones busca el objeto o ámbito de problemas que estudia, el carácter de ese conocimiento y la forma de elaborar sus saberes.

a) En cuanto al objeto; nos encontramos con diversas concepciones:

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La enseñanza.
- El proceso instructivo.
- La formación de la personalidad.
-

b) Según su carácter y sus funciones:

- Para algunos autores es ciencia teórico-normativa o ciencia teórico-práctica.
- Ciencia y tecnología (aplicación sistemática de conocimientos científicos para resolver problemas prácticos).
- disciplina explicativa y reflexivo-práctica.

c) Según la finalidad del conocimiento que ofrece la Didáctica:

- Para la optimización de la formación intelectual.
- Para elaborar modelos de curriculum y de enseñanza o hacer propuestas para resolver los problemas y generar estrategias de acción para mejorar cualitativamente estos procesos.

d) En cuanto a la forma de elaborar sus saberes:

- En las definiciones que optan por el carácter de ciencia y/o de tecnología; se sobreentiende que sus métodos son los científicos y tecnológicos. Otras señalan que la didáctica debe elaborar su conocimiento desde la teoría y la práctica.
- Otras concepciones señalan el carácter de arte de la Didáctica.

En síntesis según Estebaranz

Su objeto: los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que son procesos sociales comunicativos contextualizados.
Su carácter de ciencia aplicada o ciencia y tecnología.
Su finalidad o intencionalidad: mejorar la calidad de tales procesos.
Su íntima relación con la realidad práctica.

La autora cita Zabalza, asegurando que como campo de estudio la función es genuinamente práctica, dado que se trata de conocer para mejorar la práctica de la enseñanza. Por esto podemos distinguir tres dimensiones fundamentales como constituyentes de la disciplina:

- a. Es un campo conceptual.
- b. Es un campo de investigación.
- c. Es un campo de intervención, o de acción social reflexiva, comunicativa, planificada y evaluada.

Como disciplina, aún no está bien desarrollada y éste es uno de los cometidos de la Didáctica actual: elaborar y sistematizar su campo teórico, sus métodos de análisis, su estructura semántica y sintáctica.

¿Qué tipo de conocimiento construye y ofrece la Didáctica?

El conocimiento que ofrece la Didáctica, por su carácter de ciencia y tecnología es fundamentalmente de conceptos, principios, teorías y modelos, los cuales incluyen estrategias de acción práctica.

Partiendo del concepto de enseñanza como acción práctica, como técnica que orienta el aprendizaje... Gimeno ve la necesidad de una teoría de la enseñanza que elabore los principios teóricos válidos para poder estructurar científicamente esa técnica.

Podemos hablar de varias teorías, que suponen diferentes enfoques: racionalidad técnica, enfoque interpretativo, enfoque socio crítico.

OBJETO Y CONTENIDO DE LA DIDÁCTICA:

Benedito sostiene que el objeto de la Didáctica es:

- a. La enseñanza (teorización, modelos, metodología, etc.)
- b. La elaboración de la normativa flexible de los procesos o actos de enseñanza y aprendizaje.
- c. La aplicación de los métodos, técnicas y actividades de enseñanza y aprendizaje al ámbito escolar.
- d. El planeamiento de los modelos y diseño del curriculum, aunque necesita de las bases psicológicas y sicológicas.
- e. El análisis y discusión de los contenidos culturales.
- f. Todo el campo de los medios, recursos e instrumentos al servicio del proceso didáctico.
- g. La evaluación del rendimiento instructivo.

¿DIDÁCTICA TEORÍA DEL CURRÍCULUM?

En los comienzos, didáctica y Curriculum son dos términos que se refieren a contenidos distintos, sujetos diferentes y finalidades divergentes.

Hoy nos planteamos la pregunta ¿cuál es el objeto de la Didáctica? ¿Y del curriculum? ¿O es qué hablamos de una misma cosa desde diferentes perspectivas?

Klafki (1986) piensa que el uso del término currículum, que aunque se había usado en el siglo XVII como de didáctica, se introduce en Alemania en 1967, por influencia de la tendencia americana. Curriculum está referido a la planificación, ejecución y valoración de la instrucción apoyadas en proyectos de investigación.

Por ello, en su opinión se pueden utilizar los términos “Didáctica General” o “Teoría del Currículo” aplicándolos a los problemas generales de la enseñanza, o en especial (en ambos casos) para referirse a ámbitos más reducidos de la enseñanza.

Este planteo es el que está en debate. La posibilidad de hablar de teorías del curriculum o de teorías didácticas tiene que ver con las cuestiones que se planteen, el punto de vista que se adopte, y el medio o el contexto en el que se sitúen estas cuestiones.

Los didactas han cambiado y aceptan las críticas hechas por el movimiento del curriculum en sentido de haber trabajado con las reformas estatales. Hoy la idea general es que la didáctica debe ser crítica e incluso resistente a las exigencias estatales en relación con lo que deben y pueden aprender los estudiantes. Además la didáctica ha redescubierto su papel mediador entre contenido, profesor y el estudiante, con un cambio radical hacia el contenido, que ha ganado terreno, y ahí está el movimiento de investigación, y formación del profesorado desde la didáctica de las materia específicas de conocimiento.

En opinión de Hopmann si la reflexión y la investigación sobre la enseñanza recuperan el triángulo didáctico se encontrarán con los problemas del curriculum. En este sentido, la Didáctica y el Curriculum se ocupan de la misma realidad con denominaciones diferentes ligadas al espacio (Europa y América).

Gimeno (1992) piensa que se trata de dos tradiciones; en el intento de estudiar científicamente se ha prestado más atención a lo observable y controlable: la actividad, los agentes, las condiciones del medio...olvidando los contenidos. Por eso la Didáctica se ha preocupado más de los métodos y medios, o las actividades prácticas.

Para Estebananz, la Didáctica y Curriculum nacen a la vez, pero ponen énfasis en distintos aspectos de la tarea de educación formal: la Didáctica se preocupa más de los profesores, su actividad y sus medios, también de los resultados, y el Curriculum se entiende más como el estudio de los problemas relacionados con el contenido, su selección, su presentación.

Entiende a la Didáctica como:

Un campo de conocimiento y de investigación que tiene su origen y su razón de ser en la práctica, en los problemas de diseño, desarrollo y evaluación del curriculum, y en el intento de una innovación que facilite la mejora de la educación a través de la innovación curricular.

El currículum es el objeto principal de investigación de “intervención” de la Didáctica de hoy.

DIDÁCTICA GENERAL

Resumen de cátedra N° 2 La formación docente en debate

Gabriela Diker y Flavia Terigi PAIDOS Bs As 1997

En los últimos años se han acumulado críticas diversas a la formación docente de grado tal como que:

No brinda elementos para enfrentar las situaciones características de la práctica docente efectiva.

- Se inhibe frente a los efectos de la socialización laboral.
- Tiende a la reproducción endogámica.
- Ha sido vaciada de contenidos que hacen a la formación histórico-política y epistemológica.
Etc.

Así los propios docentes comparten la visión crítica sobre las insuficiencias de su formación y se agregan a los problemas de la insuficiencia la desarticulación de los circuitos de formación posterior, así como la ausencia de perspectivas de progreso en la carrera y el status profesional que incentiven a la formación permanente.

También se han acumulado los esfuerzos de transformación tales como la formación continua avanzando hacia la conformación de una RED FEDERAL DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA; se ha instalado de manera definitiva en el nivel superior no universitario y se han transferido los servicios a las jurisdicciones provinciales; se han establecido criterios de organización curricular e institucional de la formación docente que pretenden acompañar las instancias de la formación docente continua.

Pero a partir de este marco se abren interrogantes que habrá que saldar de algún modo en el futuro. Estos interrogantes no solo atraviesan el campo de la formación de los profesorado en la Argentina sino en todos los países occidentales y se pueden resumir en seis temas:

1. La necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación.
2. La necesidad de articular formación inicial con formación continua.
3. La necesidad de equilibrar formación científica con formación profesional (lo que plantea el problema de las universidades en relación con la formación docente).
4. Ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales.
5. Contemplar aspectos para la iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías, particularmente las de evaluación.
6. Acercar las relaciones entre la teoría y la práctica (en particular por un sistema de alternancia).

Estos temas no solo son debates teóricos sino dilemas organizacionales que hay que saldar. Es decir, que terminan siendo resueltas de hecho en la toma de decisiones, de hecho, algunos de estos debates han configurado opciones que caracterizan modelos formativos vigentes en diversos países del mundo.

Por ello, en este capítulo nos proponemos contribuir a plantear algunos de los problemas y los debates que suscita en la actualidad el esfuerzo compartido de muchos sectores por transformar la formación docente.

1. La discusión acerca de la identidad de la tarea docente.
2. Las dificultades para determinar la naturaleza de los saberes que demanda el ejercicio de este complejo rol.
3. La relación siempre compleja entre la teoría y la práctica.
4. El papel de la investigación en la práctica y en la formación de maestros y profesores.
5. Las articulaciones entre formación inicial, trayectoria escolar previa y socialización laboral.
6. La tensión entre la formación general y especializada, con sus peculiaridades en la formación para el ejercicio docente en los diversos niveles de la enseñanza.
7. La tensión complementaria entre formación disciplinaria y didáctica.
8. Los problemas acumulados de los sistemas de perfeccionamiento docente.
9. Las demandas que vuelca sobre el ejercicio docente y sobre la propia formación la exigencia de profesionalización.
10. El debate entre neutralidad y compromiso valorativo en el trabajo docente y, por ende, en la formación.
11. La cuestión acerca del ámbito institucional más adecuado para el trabajo de formación.

Estos debates no son todos los debates posibles, sin embargo, son insoslayables, ya sea por su actualidad, por su recurrencia o por su actualización en las políticas de transformación, pero sobre todo por la urgencia de los problemas de fondo a los que refieren.

LA IDENTIDAD DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Cualquier propuesta de formación docente se apoya en un conjunto de reflexiones y supuestos acerca de las tareas que maestros y profesores realizan. Diseñar una preparación específica para la tarea docente supone analizar todas las dimensiones involucradas en el ejercicio del rol. Por esta razón es de vital importancia detenernos en el análisis de la práctica para la que se pretende preparar y así aproximarnos a la identidad de la actividad docente.

La primera consideración gira en torno a la naturaleza de la función docente. Se establece que se trata de un trabajo, en cuanto tal, sujeto a determinadas condiciones materiales que lo definen y caracterizado por un conjunto de saberes específicos del tipo particular de la actividad laboral.

Para Hargreaves la docencia es un trabajo que tiene lugar en instituciones especializadas en la escuela, siendo ésta el centro de trabajo de los profesores, como el hospital lo es para el cirujano.

Este centro está estructurado por medio de recursos y relaciones que pueden hacer el trabajo más fácil o más difícil, remunerador o desalentador, etc.

La función de este trabajo se enfrenta a diferentes concepciones dependiendo de las funciones que desempeñan los docentes en la institución escolar: animador, facilitador, formador, enseñante, asistente educacional y aún social. No siempre las propuestas formativas se condicen con estas caracterizaciones ya que abundan los planes de estudio precedidos por consideraciones genéricas acerca de la complejidad de la tarea, la necesidad de formar docentes críticos, capacitados para modos específicos de intervención en el ámbito institucional y en el comunitario.

Por otro lado, el acuerdo en torno a la multiplicación de funciones, que afecta a la definición misma de la tarea docente, dista de ser general. Por el contrario, numerosos especialistas ponen hoy el énfasis en la necesidad de recuperar para el trabajo docente la centralidad de la función de enseñanza. Pero aún en ese sentido, cómo se defina la función de enseñanza dará lugar a nuevas propuestas formativas de diversa índole. La formación docente se ha centrado generalmente en modelos restrictivos de la enseñanza que han dado preeminencia a una sola de las tareas pedagógicas, el “dar clases”. Y así se desatienden otras fases de la enseñanza, la fase preactiva o planificación, la fase posactiva o evaluación, u otras tareas pedagógicas no ligadas estrictamente a dar clases, como entrevistas con padres, actos escolares o participación en la programación institucional. Además, se pretende inferir la acción.

Una concepción comprensiva de la enseñanza supone definiciones diferentes en el plano del diseño de la formación, que apresen la de la tarea docente y construyan capacidades de intervención que atiendan el contexto y la complejidad.

El intento de dar cuenta de la complejidad de la tarea docente a conducido a análisis de los más diversos, a pesar de que las concepciones sobre la docencia y la formación presentan divergencias entre los autores, todos coinciden en enumerar una serie de rasgos característicos del trabajo docente, tales como:

1. La multiplicidad de tareas que supone el rol docente.
2. La variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse.
3. La complejidad del acto pedagógico.
4. Su inmediatez.
5. La determinación de las situaciones que se suscitan el curso del proceso del trabajo docente.
6. La implicación personal y el posicionamiento ético que su pone la tarea docente.

Nos referimos brevemente a cada una de estas características.

1. **La multiplicidad de tareas que supone el rol docente:** Diversos autores coinciden en señalar que los docentes hacen muchas otras cosas además de enseñar. Los docentes manejan una gran cantidad de documentación, se encargan de la construcción, el mantenimiento y el aseo de la escuela, recogen cuotas, reparten desayunos o meriendas, se relacionan con los padres, les dan consejos e información, participan en comisiones de cooperación, economía, acción social, deportes y otras, preparan bailes, declamaciones para concursos entre escuelas, cumplen con tareas que les asignan sin pago otras dependencias, como levantar censos, promover campañas, organizar comisiones, integrar expedientes, presentarse en actos cívicos y políticos oficiales, reclamar certificados de vacunas, autorizaciones para salidas educativas, justificaciones de inasistencias, leer circulares oficiales y comunicados de la dirección de la escuela, corregir cuadernos,

confeccionar boletines y legajos, preparar actos escolares, hacer carteleras, elaborar el registro de asistencia, confeccionar informes, planillas y actas.

2. **La variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse:** A pesar del sentido común las tradiciones pedagógicas, el discurso oficial y los mismos docentes han construido históricamente una imagen de maestro notablemente arraigada de la situación concreta en la que se constituye como tal. Los análisis recientes ponen el acento sobre el hecho de que la tarea docente se desarrolla en escenarios singulares, atravesados por el contexto. Las escuelas son diversas según sus rasgos objetivos del contexto (escuelas públicas de gestión estatal o privada, ubicación rural, urbana, urbana marginal, de frontera, hospitalaria, de prisión y características especiales de la población que atienden según su organización, agrupación en grados, multigrados, comisiones y también por sus historias.
3. **La complejidad del acto pedagógico:** Durante largo tiempo la educación fue ingenuamente reducida al encuentro de un adulto con un grupo de alumnos independientemente de otros factores, ahora se sabe que las cosas no son tan simples. De la diada docente- alumno se pasó a la triada docente-alumno-saber. Y además se ha mostrado que hay más de una triada, que es preferible pensar la educación como una función de “n” variables entre las que cabe considerar la sociedad y sus características, el sistema escolar en su conjunto, los programas de enseñanza, los métodos y técnicas en uso, la estructuración del espacio, el sistema de reclutamiento y formación de docentes, la institución escolar, la comunidad inmediata, el equipo docente. Incidiendo simultáneamente estas diferentes dimensiones. Independientemente del modelo que se utilice, la insistencia está puesta en marcar la complejidad del acto pedagógico.
4. **La inmediatez:** Gimeno Sacristán ha destacado la simultaneidad con que tienen lugar las situaciones en el aula creando condiciones de inmediatez para el accionar docente. Existe una exigencia del aquí y el ahora. Esta inmediatez tiene importancia directa para repensar la naturaleza de los saberes docentes. La premura de la vida en el aula, los signos ocultos en los que se basa el docente para determinar sus actividades pedagógicas y para evaluar la eficacia de sus acciones ponen en duda la propiedad de emplear modelos convencionales de racionalidad para describir la conducta del profesor en el aula.
5. **La determinación de las situaciones que se suscitan el curso del proceso del trabajo docente:** Esta práctica posee un alto grado de indeterminación desde el punto de vista del control racional de las intervenciones y de los efectos, a punto tal que se ha llegado a determinar que lo previsible es lo imprevisible. Y aquí reside el aspecto más sensible de la reconceptualización de que ha sido objeto el accionar docente en los últimos años, estamos frente a una práctica que reconoce cada vez más su dependencia del contexto singular en que tiene lugar la acción. Estamos frente a una práctica que reconoce cada vez más su dependencia del contexto singular donde tiene lugar la acción y que procura hacerse cargo de la provisionalidad y generalidad de los saberes que la conforman, tanto más cuando el mundo mismo se ha tornado imprevisible, cambiante y complejo.
6. **La implicación personal y el posicionamiento ético que su pone la tarea docente:** Se ha insistido en que la tarea docente es una práctica en relación con valores., lo que conlleva altos niveles de implicación personal que incide de manera directa en la propuesta pedagógica. Así como también incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica. Se ha introducido la noción de BUENA ENSEÑANZA precisamente para captar una perspectiva ética y no simplemente un sinónimo de ÉXITO. De modo que buena enseñanza tiene tanto una fuerza moral como epistemológica. Diversos análisis coinciden en identificar modelos, referidos en la literatura con diversas designaciones como enfoques, tradiciones, concepciones.

Lo pensamos como tradiciones, es decir, como configuraciones del pensamiento y de la acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Es decir que más allá del momento histórico, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

Enfoque práctico artesanal

Tradición normalizadora-disciplinadora

Tradición academicista

Enfoque técnico-academicista

Concepción personalista o humanista

Enfoque hermenéutico-reflexivo

Cada una de estas tradiciones conlleva sus propias visiones de la tarea docente. Interesa analizarlas brevemente ya que constituyen el trasfondo cultural de muchas de las discusiones que ha suscitado la transformación de la formación docente. Al constituir tradiciones cuesta percatarse de ellas. Las decisiones cotidianas en relación con la formación de docentes no se toman adscribiendo de manera explícita a una determinada tradición, es mucho más sutil su funcionamiento.

Enfoque práctico artesanal: Concibe a la enseñanza como una actividad artesanal. Según este enfoque, la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios, se aprende a ser docente enseñando, al principio orientado por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo. Este enfoque responde a una orientación conservadora del sistema de enseñanza, por cuanto supone reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas desarrollados históricamente por el colectivo docente y transmitidos a través del funcionamiento mismo de la institución.

Según los analistas, es el enfoque predominante en los institutos terciarios de formación de maestros y profesores. Se reconoce en esta tradición la consideración del dar clase como un arte.

Tradición normalizadora-disciplinadora: Esta tradición está unida al origen histórico de las propuestas de formación docente en la configuración del sistema educativo moderno (Escuelas Normales), pone el acento en el moldeamiento de la persona del maestro con el objetivo de su normalización. Reviste a la labor docente de un prestigio simbólico y valor social, es docente es concebido como un combatiente contra la barbarie y un agente de civilización, esta tradición nació comprometida con un cambio social, de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela. Tiene un valor disciplinador en la formación del futuro maestro, y está legitimada con base en el carácter científico de los conocimientos pedagógicos que transmite, probados en los Departamentos de Aplicación.

Tradición Academicista: Este enfoque de docencia y formación reconoce que lo esencial en la formación y acción de los docentes es que éstos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan, para esta tradición la formación pedagógica es débil, superficial e innecesario obstaculizando la formación de los docentes. Esta tradición presente desde los inicios de la institucionalización de la formación docente, ha tenido un rebrote en nuestro medio en los últimos tiempos, alrededor del debate sobre el vaciamiento de contenidos de la escuela, sobre su atraso relativo en cuanto a los saberes socialmente significativos que deberían incorporarse a ella.

Para Pineau los contenidos son fundamentales, y sin contenidos relevantes, contenidos significativos el aprendizaje deja de existir. Este modelo prioriza la formación disciplinaria de los futuros docentes.

Enfoque Técnico-Aademicista: Esta tradición establece una clara distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico y entiende al segundo como una aplicación del primero.

Según este enfoque el docente, que es el práctico, no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias específicas que se requieren para la ejecución correcta de lo que determina el experto, por lo que el conocimiento experto no tiene porqué residir en el agente práctico, sino en el sistema en su conjunto.

El impacto de esta tradición sobre las prácticas y la formación ha sido enorme, temas como el control del aprendizaje y la evaluación objetiva del rendimiento y la promesa de resolver todos los problemas de la enseñanza con la preparación técnica del docente, este enfoque hoy persiste enraizada en la visión instrumental del trabajo docente.

La concepción personalista o humanitaria: Esta tendencia centra la formación en la persona del profesor como garantía de futura eficacia docente, en contraposición con los anteriores enfoques técnicos que pone el acento en el desarrollo de habilidades y competencias. Este modelo concibe la formación del profesor como un proceso de construcción de sí, donde el recurso más importante es el profesor mismo.

Es sabido que la personalidad del maestro no es ajena a la buena enseñanza, el enfoque humanista pone la importancia en la formación del profesor en la efectividad, las actitudes, el cambio personal. Este enfoque cree que el modelo tecnológico no es suficiente y reconoce la necesidad de autoformación del docente.

Enfoque hermenéutico- reflexivo: Este enfoque parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad completa que se desarrolla en un escenario singular claramente determinado por el contexto, con resultados imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

Por ello el conocimiento experto que se requiere del docente es un conocimiento elaborado en el propio escenario, incorporando los factores específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica.

El docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para conformarse en un sujeto, que reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia. Esta metodología en una articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de que los sujetos aprendan y de los contextos particulares que constituyen los ámbitos en los que ambas lógicas se entrecruzan. Una preocupación de este enfoque es la modificación de las relaciones de orden en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la práctica docente y orienta el conocimiento a una construcción metodológica con orientación del profesor a la investigación.

Este enfoque según Davini no ha conseguido instalarse en forma objetiva en la formación de grado y en el trabajo docente aunque han dado lugar a experiencias y literatura específica.

EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA: La búsqueda de una nueva agenda

Edith Litwin

La Definición del campo de la didáctica

Se entiende a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben.

La práctica de la enseñanza, constituye, para la autora, una totalidad que permite reconocer el campo en que se inscribe tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-histórica. Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fiel de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de ese entramado. Definir las prácticas de la enseñanza nos permite distinguir la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.

La buena enseñanza

Hay distintas implicancias que adquiere la palabra “buena” en el campo de la didáctica.

En décadas anteriores, la buena enseñanza se remitía a la enseñanza exitosa, esto es, con resultados acordes a los objetivos que se anticiparon.

En la actualidad, la palabra “buena” tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo reconozca, lo crea o lo entienda.

La enseñanza comprensiva

Para distinguir qué es la enseñanza comprensiva debemos entender que es un tema de la psicología la preocupación por la comprensión, y que ésta, si bien guarda sentido en los diferentes campos disciplinarios no se reduce a un problema individual o personal del alumno. Desde la psicología son explicativos los insumos que desde la investigación psicológica se refieren a los problemas de la comprensión por el campo disciplinario, pero éstos, investigados por la psicología del aprendizaje, además requieren de investigaciones en el aula que incorporen esta dimensión de análisis y la entramen con otros problemas del enseñar. Sería imposible que la psicología se haga cargo de la problemática y compleja relación entre los contenidos disciplinares, currículos escolares y enseñanza, solamente puede ofrecer algunos insumos de las prácticas de la enseñanza, que a su vez requieren ser reconstruidos para el estudio de esas prácticas.

Para que la enseñanza sea comprensiva, entendemos que debería favorecer el desarrollo de proceso reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al

nivel de análisis epistemológico, ya que la epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, criterios, tipos de conocimientos posibles. Es una validación del conocimiento científico.

La preocupación por la comprensividad reconoce además que las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles, es decir que el conocimiento se genera de manera superficial, sin una comprensión auténtica, se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza. Las buenas propuestas de enseñanza, por lo general refieren a tratamientos metodológicos que superan en el marco de cada disciplina los patrones de mal entendimiento, esto significa malas comprensiones en el marco particular de cada campo disciplinario.

No se trata de métodos ajenos a los tratamientos de cada contenido, sino de reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, entrelazando de esta manera la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.

Al analizar tanto la buena enseñanza como la enseñanza comprensiva estamos haciendo referencia a los contenidos de los campos disciplinarios.

La problemática que implican los recortes particulares que se generan nos permite diferenciar, por un lado, la disciplina y, por otro, los inventarios organizados para la enseñanza, dividieron las disciplinas en asignaturas que consisten en organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificadorio. Recuperar la disciplina implica recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Recuperar la disciplina implica reconocer cuáles son los temas que se investigan en el campo, cuáles son los límites que están en discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio

Recuperada la disciplina debiéramos diferenciar su estructura sustancial de la estructura sintáctica, entendiendo que lo sustancial abarca las ideas fundamentales, que suelen ser constituyentes del currículo, mientras que la sintáctica, que suele ser ignorada o reducida al método propio de la disciplina en cuestión es la que, enmarcada en cada campo disciplinar, constituye la expresión de los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la calidad de sus datos.

¿CÓMO ENSEÑAR?¹

La respuesta a este interrogante nos va a permitir decidir acerca de la planificación de las actividades y recursos necesarios del proceso enseñanza aprendizaje que mejor contribuyan al logro de las instituciones educativas explicitadas en la respuesta a la pregunta: ¿Qué enseñar?

Existen múltiples caminos para alcanzar las metas propuestas. No existe el método infalible, existen métodos diversos y lo que hay que decir es cuál es el mejor y más ajustado a la realidad educativa para la cual se selecciona. Es muy importante la propia experiencia docente para acertar la decisión. La elección la realizaremos en cada momento para una realidad muy concreta, la nuestra.

ASPECTOS A CONSIDERAR A LA HORA DE ENSEÑAR

- Reconocer que toda conducta es ocasión de un aprendizaje significativo.
- Promover conductas respetuosas hacia el conjunto de actores del proceso educativo de acuerdo con las responsabilidades que se desprenden de los diferentes roles que deben desempeñar.
- Favorecer la búsqueda permanente de instancias de diálogo, negociación, mediación, arbitraje y otras alternativas, considerando que todos los actores de la comunidad son iguales en dignidad y derecho.
- Promover el reconocimiento de los conflictos como situaciones inherentes a la interacción de personas, renunciando a la intención de soslayarlos, tendiendo a encontrar alternativas que intenten transformar la solución de los conflictos en actos educativos.
- Promover actitudes de cuidado hacia el patrimonio escolar, tendientes a lograr el sentido de pertenencia a la institución.
- Instalar la noción de acuerdo y el compromiso como base de la convivencia y la responsabilidad compartida para su logro.

ORIENTACIONES GENERALES PARA LA ENSEÑANZA

Se proponen las siguientes orientaciones didácticas generales para la enseñanza:

- Propiciar un abordaje integrado para la enseñanza de **contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales**. Si bien alguna actividad que puede focalizar el aprendizaje de un tipo de contenido (conceptual, procedimental o actitudinal), esto no implica desconocer la estrecha vinculación con los otros.

¹ Prof. y Lic. Carina Viviana Botteon, Prof. Blejman Susana y otros . Trabajo de investigación “ Relevamiento del estado actual de la enseñanza” 2011 D.G.E.

- **Promover la actividad de los alumnos.** Un alumno es activo cuando elabora nuevos significados. La actividad puede ser intelectual y emocional, y no se debe identificar exclusivamente con la acción física.
- **Promover la reflexión** sobre la actividad. Esta orientación se vincula estrechamente con la anterior. La reflexión sobre la actividad contribuye a la construcción y reconstrucción conceptual, y es imprescindible para el aprendizaje de los procedimientos propios de las distintas áreas curriculares. Se recomienda analizar con los alumnos por qué hacer determinadas actividades, para qué le sirven, qué relación tienes con lo que ya aprendieron, etc.
- **Considerar los conocimientos previos** de los alumnos y promover la interacción entre estos conocimientos y los nuevos contenidos a aprender. Ésta es una condición necesaria para lograr aprendizajes significativos. En este sentido, es necesario aportar nueva información que profundice y amplíe los esquemas de conocimiento que poseen los alumnos y las alumnas, provenientes tanto de la experiencia escolar como extraescolar.
- **Atender a la diversidad.** La atención a la diversidad se presenta como una condición necesaria para poder elaborar estrategias de enseñanza que conduzcan al logro de aprendizajes equivalentes por parte de niños y niñas diferentes. Atender a la diversidad en la situación de enseñanza supone, entre otras cuestiones, tener en cuenta los saberes previos de los alumnos y alumnas, **respetar diferentes ritmos de aprendizajes**, elaborar secuencias de actividades de aprendizajes y evaluación acordes a esos ritmos. Implica además reconocer la existencia de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, y de alumnos que habitan en zonas rurales en las que se ve dificultada la asistencia regular a la escuela. Este reconocimiento debe verse reflejado en las estrategias de enseñanza y en la utilización de los recursos didácticos disponibles en la institución (bibliotecas, videos, programas informáticos, etc.). En todos los casos se requiere la elaboración cuidadosa de un material de enseñanza variado para extraer de ellos el máximo beneficio. El mismo es un requisito necesario para que el docente pueda atender de modo simultáneo los diferentes procesos de aprendizaje de los alumnos, articulando momentos de trabajo de intervención mediada por el material con momentos de trabajo de intervención directa del docente.
- **Promover la resolución de situaciones problemáticas.** La resolución de problemas es una estrategia didáctica utilizada en las diferentes áreas del conocimiento escolar, aunque implica el aprendizaje de procedimientos y estrategias específicos en cada una de ellas. Los problemas constituyen un desafío para los niños y las niñas, pues requieren poner en acción sus conocimientos previos y desarrollar estrategias para constituir

nuevos. Las situaciones problemáticas remiten a la cotidianidad de los alumnos y alumnas, y se vinculan con sus intereses, condición necesaria para que resulten significativas y para acercar el conocimiento escolar a la vida real.

- **Reconocer la potencialidad constructiva del error.** Las situaciones fallidas, los errores que se suscitan en los procesos de construcción del conocimiento constituyen espacios privilegiados para desarrollar procesos reflexivos y aprender. Trabajar oportunamente sobre los errores y/o dificultades suele ser una oportunidad privilegiada para el “darse cuenta” del por qué de la dificultad recuperar la autoestima y autoconfianza. De este modo un error circunstancial se transforma en la gran oportunidad para dar un salto significativo en el aprendizaje.
- **Sugerir enfoques que permiten relacionar distintos campos del conocimiento.** La relación entre contenidos de una misma área curricular o de diferentes áreas curriculares contribuye a la construcción de conocimientos amplios y profundos, pues cuantas más relaciones se pueden establecer entre los contenidos, más se enriquecen los esquemas del conocimiento, y se advierte funcionalidad y fertilidad de los saberes. No obstante, las relaciones entre contenidos han de establecerse de modo sustantivo no forzado. Se tratan de relaciones que evitan los abordajes fragmentados, las superposiciones y las reiteraciones en la enseñanza. Por lo tanto, permiten capitalizar los aprendizajes disponibles para integrarlos en un proceso que propone avances a partir de las adquisiciones realizadas. En este sentido; cabe señalar que la educación para la democracia, la educación para los derechos humanos, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental, si bien pueden tener como eje determinada lógica disciplinaria, para su tratamiento, la integración de contenidos de distintos campos del conocimiento, y comprometer una perspectiva ética.
- Tomar en cuenta de modo explícito la **transversalidad del aprendizaje de la lengua.** Escuchar, hablar, leer, escribir son macro habilidades empleadas con distinto énfasis en todas las áreas curriculares para enseñar sus contenidos específicos. Los discursos y textos a través de los cuales se transmiten los contenidos de las distintas áreas tienen formas convencionales (informes, exposiciones, descripciones, crónicas de procesos, debates argumentaciones, definiciones) que los alumnos y las alumnas deben aprender desde el área de lengua y desde las otras áreas.
- Tomar en cuenta la **transversalidad del aprendizaje del pensamiento lógico, reflexivo y crítico.** Saber dar razones, deducir, inducir, establecer relaciones por analogías, reconocer lógica, reconocer supuestos, establecer relaciones de contexto, son habilidades empleadas con distinto énfasis en todas las áreas curriculares. La matemática aporta saberes que actúan como contextos de significación de los conceptos

matemáticos. La lógicas aporta un lenguaje diversificado – símbolos y sintaxis -, del cual cada área curricular toma lo que le es afín, y un método que permite analizar la corrección de los razonamientos empleados para justificar aseveraciones.

- Tomar en cuenta de modo explícito la **transversalidad del aprendizaje de los valores** que rigen la convivencia. Un clima de convivencia que manifiesta la adhesión a valores como solidaridad, la libertad, el amor, la vida, el respeto por las diferencias, la paz, la justicia aporta las condiciones necesarias para un aprendizaje autónomo de los contenidos y crear las condiciones de trabajo que permiten la atención adecuada a las características personales de los alumnos y alumnas y la incentivación del trabajo grupal. Las prácticas cotidianas de aula y la participación institucional constituyen también instancias para el aprendizaje de estos valores.
- **Propiciar el trabajo por proyectos.** Una de las estrategias didácticas que contribuye a la integración entre el saber y el saber hacer es aquella que organiza la actividad de los alumnos y las alumnas alrededor del diseño, ejecución y evaluación de proyectos. Esta estrategia contribuye al aprendizaje de los contenidos procedimentales y actitudinales generales y de las diferentes áreas curriculares, y se especifica en función de las temáticas y problemáticas correspondientes a dichas áreas.
- **Incentivar el trabajo en grupo**, favoreciendo la confrontación y la discusión de ideas y el respeto por las opiniones y producciones de los otros. El trabajo en grupo implica seleccionar diferentes modalidades de organización grupal. En algunos momentos la tarea puede ser resulta de modo individual, en otros en parejas, en pequeños grupos, o en grupo total. En cualquier de estos casos se trata de favorecer la comunicación y el intercambio de experiencias, opiniones y modos de resolución entre todos los miembros, necesarios para lograr una construcción colectiva del conocimiento.
- **Promover una actitud placentera ante el aprendizaje.** La tarea de aprendizaje escolar puede resultar para los alumnos y las alumnas una actividad que les genere alegría y los entusiasme con el saber.
- **Adoptar actitudes docentes** que posibilitan y estimulan el aprendizaje. Un clima de trabajo tranquilo y distendido favorece la reflexión y el desarrollo de la autoestima por parte de los alumnos. Es importante que el docente esté convencido de que todos los alumnos pueden aprender, cualquier sea su edad, escolaridad o nivel socioeconómico. Valorar a les alumnos, estimularlos en sus logros, estimularlos para que pongan en juego sus potencialidades, implican asumir una actitud hacia el niño que le permita: responder a la necesidad que tiene el alumno de ser escuchado, mostrar interés por sus cosas, darle importancia a sus problemas y ser firme en el establecimiento de pautas razonables. Orientar en forma especial a los niños que evidencian mayores dificultades y

plantear exigencias adecuadas al nivel de competencias de los alumnos, pero que a la vez, impliquen un esfuerzo y un desafío el conseguirlas, son requisitos indispensables para promover la autoestima y, por ende, el aprendizaje.

¿QUÉ ES O QUE SE ENTIENDE POR “MEDIACIÓN PEDAGÓGICA”? ²

Es bien sabido que en todo proceso de "Mediación Pedagógica" es fundamental la comunicación, como elemento constitutivo del tal proceso. Evidentemente, sin comunicación no hay mediación posible. Ahora bien, *¿Qué es lo que se entiende por "Mediación Pedagógica"?* En este sentido compartimos la definición propuesta por Prieto Castillo, en donde se señala que se trata de un *"proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje"*.

Siguiendo a este autor, mencionamos lo siguiente: La práctica educativa significa necesariamente una revisión de los modos de relacionarse del mediador docente con sus interlocutores estudiantes y una revisión de los apoyos didácticos. La institución educativa y el educador, son corresponsables del ánimo o desánimo con que los jóvenes aprenden. Corresponsables porque también en aquellos pesan otros condicionamientos del contexto social.

Es responsabilidad de la institución educativa y del educador la creación de un clima pedagógico en el cual florezcan las mejores energías para hacer del aprendizaje una experiencia rica en hallazgos, en esfuerzos y en encuentros.

Se aprende de un educador capaz de establecer relaciones empáticas con sus interlocutores. La empatía significa una comunicación constante, un ponerse en el lugar del otro para apoyarlo en la tarea de construir su ser en el aprendizaje.

Se aprende de un educador cuyo método de relación se fundamenta en la personalización. La personalización conlleva el diálogo, el intercambio de puntos de vista, la discrepancia incluso.

Se aprende de un educador capaz de comunicar de manera clara cualquier información. Claridad implica buenos ejemplos, dosificación de lo más simple a lo más complejo, apelación a la experiencia, relación con otros ámbitos del saber, contextualización en la vida de los estudiantes. Claridad no significa menor seriedad en la información, sino mediación adecuada de la misma".

² Prof. Ana María Zicato. Resumen de la cátedra sobre la base del Dr. Daniel Prieto Castillo 2002 "La enseñanza en la universidad" UNC Cuyo

Mediar con la cultura

Mediar es tender puentes entre lo conocido y lo desconocido, entre lo vivido y lo por vivir. Es por ello que cualquier creación del ser humano puede ser utilizada como recurso de mediación. Cuando la mediación se estrecha a los límites de la propia disciplina o de las rutinas de un curso repetido año a año, queda fuera una enorme cantera de recursos que no muchos saben aprovechar.

El Educador como Mediador

No es el momento aquí de soltar recetas, pero ofreceremos algunas alternativas de mediación:

La escucha: Hay un tiempo de hablar y un tiempo de callar. Es siempre más fácil hablar que callar. No hay escucha posible sin callar. Reivindicamos el valor pedagógico del silencio del educador. La capacidad de escucha conlleva el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de los demás.

La empatía: es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de sentir como él. Sólo así, en ese encuentro empático, se podrán generar las relaciones básicas de un proceso pedagógico. Es esa corriente empática la que posibilita la profundización de un tema y la que abre caminos al aprendizaje. Sin empatía todo se vuelve distante, todo se despersonaliza.

El ritmo: Nos referimos al ritmo de quien enseña y de quien aprende. El ritmo equilibrado conjuga los intereses del aprendizaje con las características de los aprendices. Por ello, como dice el juego pedagógico, no hay prisa. A lo que se añade, no forzar a nadie y partir siempre del otro.

La personalización: Entendemos por personalización una relación en la cual el educador y los estudiantes se conocen y reconocen a lo largo del proceso. Es muy común en muchos casos la despersonalización: el docente entra, da su clase y termina a menudo el año sin conocer siquiera los nombres de sus alumnos. La personalización implica el saber algo de los jóvenes, compartir con ellos informaciones relativas al contexto en que viven, tener al menos la idea de lo que sucede en el entorno cultural y social de ellos.

La interlocución: Significa que el discurso esté volcado a los demás. No es lo mismo desarrollar un tema como si no hubiera nadie adelante, que hacerlo intercalando preguntas, dando lugar a comentarios, recordando lo dicho por un miembro del grupo en una oportunidad anterior. La interlocución favorece la identificación tanto con el tema como con el educador.

La comunicabilidad: Entendida como la capacidad de llegar al otro y de abrir caminos a su expresión. Se trata de una comunicación simpática en la intimidad del acto pedagógico. La comunicabilidad da lugar a la alegría de trabajar juntos, al intercambio, al fluir del

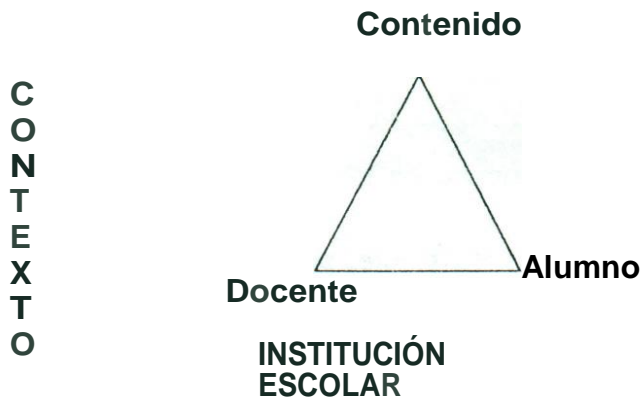
discurso, a las ocurrencias, a los juegos de palabras y también a la búsqueda de un concepto, al enfrentamiento y a la resolución de problemas, al procesamiento de la información necesaria para profundizar en un tema.

Apelación a la experiencia: alude a las relaciones cercano - lejano. Se nos facilita el aprendizaje cuando podemos construir desde lo que sabemos hacia lo que no sabemos, desde nuestros esquemas mentales hacia la incorporación de recursos para interpretar hechos y situaciones. La labor del educador se centra en esa relación de cercanía para avanzar, desde ella, y volviendo siempre a ella, hacia otros conocimientos y prácticas necesarios para los interlocutores.

Todo lo anterior implica la necesidad de la coherencia de la práctica pedagógica. No se puede exhibir la escucha y a continuación desparramar certezas; no se puede imponer ritmos neuróticos y exigir luego serenidad; no se puede generar empatía para después romper con la relación; no se puede apelar a la experiencia para descalificarla sin más.

Esta búsqueda de coherencia alcanza a todos los ámbitos de la labor pedagógica. De allí la necesidad de recordar que el educador es, fundamentalmente, un ser de comunicación, un ser cuya tarea consiste, siempre, en comunicar, comunicarse e impulsar la comunicación.

LA TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA



Partiendo de la vinculación triangular que caracteriza la situación pedagógica: Considerando el contexto en el que Se desenvuelven estas relaciones, es posible desarrollar el concepto de **trasposición didáctica**.

. Proceso donde es tenido en cuenta el objeto del saber - el objeto a enseñar y el objeto de enseñanza en el que el primer eslabón marca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, de lo preconstruido a lo construido (Chevallard 1991, 46).

CHEVALLARD, desarrolla una teoría de la trasposición didáctica, centrándose en la problemática del contenido a enseñar y su inter juego con los otros componentes de la triada.

La escuela no puede desconocer que los contenidos con que trabaja proceden de un ámbito extraescolar, aun cuando son transformados por la cultura escolar. El conjunto de la sociedad produce cultura, y la escuela distribuye socialmente y de manera democrática estos contenidos culturales para que todos puedan apropiarse.

"Los contenidos que los profesores enseñamos son públicos en tanto proceden de una selección operada sobre cuerpos de conocimientos legitimados socialmente." (STENHOUSE, 1985)

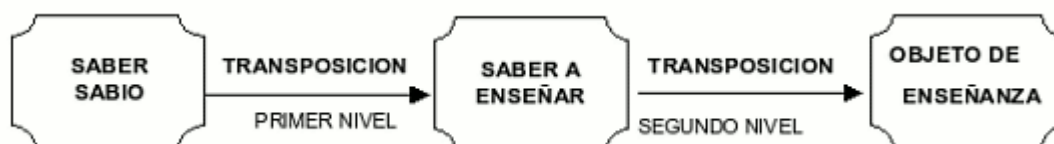
"Los contenidos científicos que los profesores enseñamos en la escuela proceden de una selección operada sobre el cuerpo de conocimientos científicos producidos fuera de ella. Y esta selección no es sólo un recorte efectuado sobre dicho cuerpo de conocimientos sino que implica una TRANSFORMACIÓN del mismo." (POPKEWITZ, Th. (1987) Y KEMMIS, S. (1988)

La transformación que Se opera en el conocimiento científico al ser enseñado en

el contexto escolar se llama TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA.

A través de este concepto Se puede comprender "el proceso complejo por el cual un saber científico o erudito sufre una serie de transformaciones que se manifiestan como deformaciones, creaciones o sustituciones de conocimientos hasta ser un objeto de enseñanza y luego un objeto enseñado." (LUGO y otros, 1999

Para facilitar su comprensión se pueden distinguir tres elementos:



Para quienes diseñan y ponen en marcha las estrategias de enseñanza surge entonces el problema:

¿Cómo elaborar la información y los materiales para los alumnos sin perder de vista la rigurosidad del conocimiento propio de las disciplinas específicas?

¿Cómo transmitir la herencia cultural de generación en generación, sin ser desleal con los productos que la misma cultura genera y modifica permanentemente? o sea, ¿cómo conciliar estabilización con innovación?

En el recorrido que sigue un conocimiento hasta convertirse en contenido enseñado, "median" diversas instancias y actores que hacen posible la trasposición didáctica y que constituyen distintos niveles de mediación:

1- Del conocimiento científico al conocimiento a enseñar:

El conocimiento elaborado por los científicos posee Su propia lógica de producción. La comunidad científica, en la medida que lo va haciendo suyo, le va marcando su propia impronta. Este proceso que se denomina de "despersonalización" se va profundizando en la medida que el conocimiento se va alejando cada vez más de su productor.

El conocimiento "producido" comienza a "re-producirse" para adaptarse a los requerimientos de la enseñanza.

La primera etapa Se localiza en la elaboración del "currículum prescripto". Los mediadores son los expertos que diseñan el currículum de acuerdo con los lineamientos de la política educativa y determinan el conocimiento que debe ser enseñado, es decir, aquel que se designa como los "contenidos" del currículum de cada una de las áreas o asignaturas del nivel, y se establece en la propuesta oficial.

2- Del conocimiento a enseñar al conocimiento enseñado.

Los docentes convierten el "objeto de enseñanza" en "objeto enseñado". Gimeno Sacristán señala que *"cuando un profesor se esfuerza en comunicar saberes se produce una transformación de los mismos para facilitar su comprensión por parte de los alumnos a través de analogías, ejemplos, ilustraciones, derivaciones prácticas, etc. La transformación se desprende del esfuerzo por pasar de la propia concepción o forma en que se posee el contenido a una representación y presentación del mismo que sea útil en orden a que resulte comprensible para los alumnos."* (GIMENO SACRISTÁN, 1988)

Se construye así la versión didáctica del conocimiento en lo que el mismo autor llama "el currículum moldeado por los profesores".

Según Graciela Frigerio, *"el análisis del proceso de trasposición didáctica se torna más complejo si incluimos, además del análisis del currículum prescripto y de la interpretación que del mismo hacen los docentes," la cuestión de la traducción del currículum en los libros de texto a partir de la propia editorial"* (FRIGERIO, 1990).

Las distintas mediaciones se dan como consecuencia de la intervención de diferentes "agentes moldeadores": expertos que elaboran currículum, editoriales y autores de libros de textos y, cuando el conocimiento se pone en juego en el aula, los profesores. Cada uno de estos mediadores interviene en la distribución del conocimiento, pero posee grados de poder y autonomía diferenciados.

El papel del profesor es fundamental en esta instancia. Laura FUMAGALLI (1993), señala que en el aula no sólo se da la mediación entre el "conocimiento a enseñar" y el "conocimiento enseñado" sino que incluye dos niveles de mediación más:

Del "conocimiento enseñado" al "conocimiento evaluado"
Del "conocimiento enseñado" al "conocimiento aprendido"

Por todo lo expuesto es necesario tener en cuenta cuando se habla de contenidos escolares, la complejidad de los mecanismos históricos, ideológicos, sociológicos y pedagógicos que han influido en su aparición, así como la forma que van a tomar los contenidos en los distintos niveles de enseñanza y la acción de los diversos agentes moldeadores. Cada uno de ellos se apropiará del "saber" de distinta manera, imprimirán al mismo su estilo de desempeño, tomarán múltiples decisiones, construyendo, moldeando un "currículum en acción".

Acerca de los riesgos de la trasposición didáctica.

La deformación: Con el objetivo de hacer más sencillo un tema muchas veces se suele simplificar, segmentar y escindir el conocimiento. El necesario proceso de trasposición didáctica conlleva los riesgos de *crear falsos objetos de conocimiento* y producir con ellos una *sustitución patológica del conocimiento erudito*. En ambos casos puede cuestionarse la "validez" del objeto resultante. Estos riesgos se agudizan por el ocultamiento del proceso de trasposición, ya que la misma generalmente no es presentada como tal, de manera que se confunde la reconstrucción del objeto a enseñar con el objeto mismo." (FRIGERIO, 1990).

¿Cómo evitar este defecto? En este sentido es importante que en las distintas instancias de elaboración del currículum se reflexione acerca de los recortes que se están efectuando y sobre los criterios que se aplican para hacerla. La discusión colectiva y la publicidad que pueda darse a esas decisiones son de fundamental trascendencia.

El ocultamiento: En ocasiones, la forma escolar del contenido es considerada y 'tratada 'como si" fuera el conocimiento erudito o más ampliamente, el conocimiento mismo.

El ocultamiento del origen, el desarrollo y el estado actual del conocimiento. Se justifica por las escasas experiencias de los alumnos en ese campo conceptual o, en el grado de desarrollo de sus estructuras lógicas. Sin embargo, lo más frecuente es la *resistencia* a aceptar el concepto de trasposición y cierta dificultad para develarlo.

¿Cómo superar la resistencia al desocultamiento?

Es inevitable la "recontextualización" que implica recortes y adaptaciones del conocimiento erudito, pero sólo hasta el límite de no crear falsos objetos de conocimiento y develar en un proceso de reflexión colectiva los alcances de la trasposición didáctica, evitando que los sistemas educativos puedan ir aislándose o independizándose del sistema social, del poder político y de los saberes.

El envejecimiento o desgaste: en la actualidad el conocimiento está en constante construcción y cambio; muchas veces la escuela no enseña actualizaciones y tampoco brinda herramientas para que los alumnos aprendan a aprender.

"La temporalidad es una dimensión relevante en los procesos de trasposición didáctica.

Según Chevallard, el conocimiento elaborado en la trasposición sufre un doble proceso de envejecimiento o desgaste: el *envejecimiento biológico* con respecto al desarrollo del conocimiento en sus formas no escolarizadas, y el *envejecimiento moral* con respecto al conocimiento que se presenta como significativo para una sociedad." (FRIGERIO, 1990)

- ¿Cómo superar esto? Ni eternizar el pasado ni hacer imaginariamente presente un futuro, por el cual la historia queda abolida. Ambas posturas niegan la temporalidad y hacen que las instituciones se alienen. Volver a la fuente del conocimiento erudito para actualizarlo restablece la distancia óptima.

SINTETIZANDO:

BERNSTEIN un destacado sociólogo de la educación inglés sostiene que el contenido pedagógico no es, ante todo, el producto de un "recorte y pegue", sino que supone la *creación* de un producto cultural que posee reglas de producción propias. A este proceso de construcción del mensaje pedagógico él lo llama "recontextualización" ya que supone que los productos culturales, al pasar por un proceso selectivo son "descontextualizados", transformados, primero en el ámbito cultural, cuando el conocimiento a través de materiales y textos pedagógicos y por el trabajo de diseño curricular de especialistas, es convertido en conocimiento a enseñar. Y segundo, en el ámbito escolar, cuando los docentes toman el conocimiento a enseñar y lo convierten en conocimiento enseñado (y aprendido).

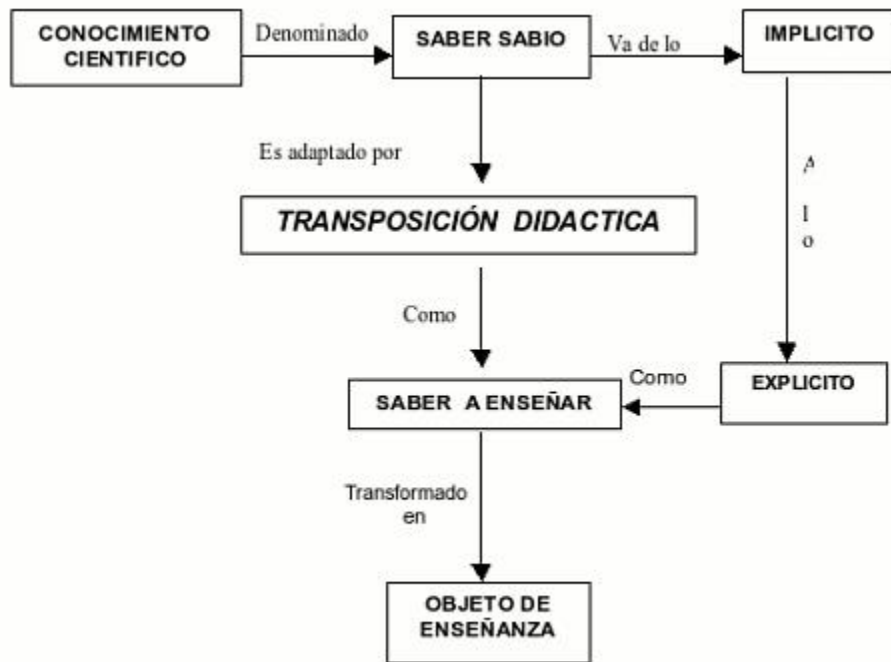


Figura 1. El papel de la transposición didáctica

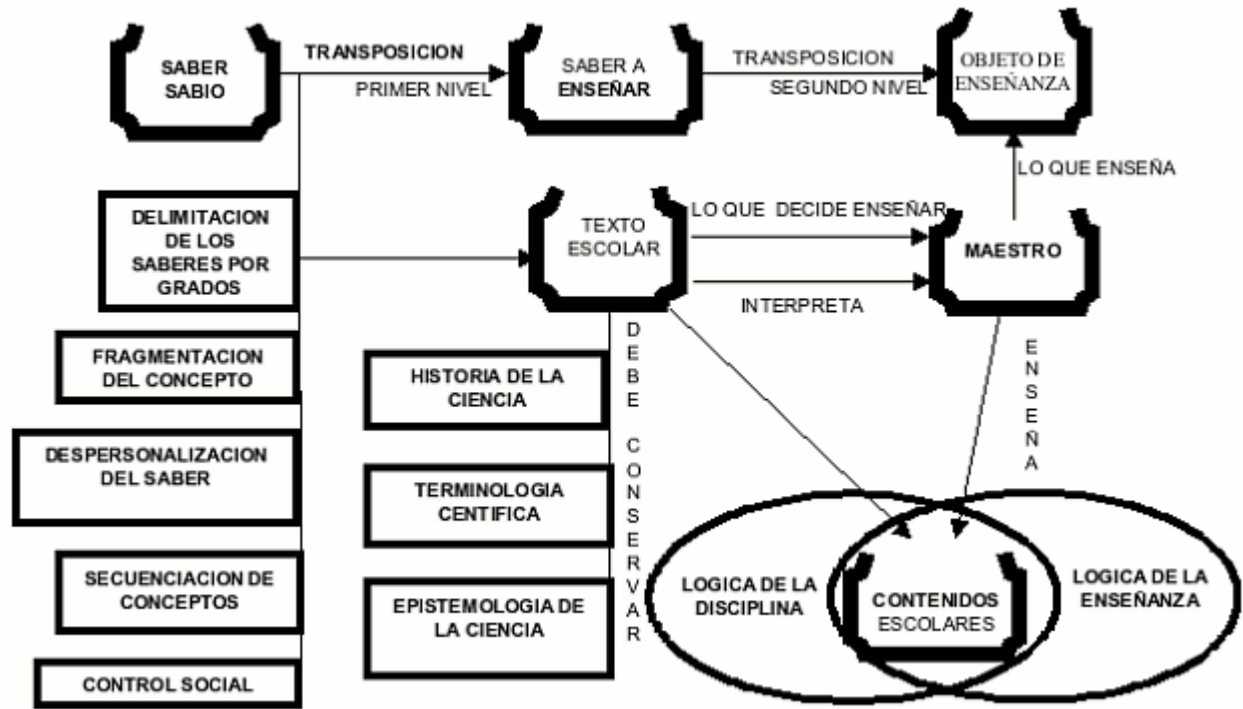


Figura 3. Transposición didáctica en los textos escolares

Para entender cómo hacer un proceso de transposición es necesario comprender la disciplina, el contexto conceptual desde donde se origina el concepto, el cual es objeto de estudio de la enseñanza de la disciplina con las interrelaciones entre el maestro, el estudiante y el saber enseñado.

En la reelaboración de contenidos se debe tener en cuenta unos criterios de selección del conocimiento científico al conocimiento enseñable. Estos criterios pueden ser:

- Suprimir todo aquello que es demasiado complejo y abstracto⁸, de dichas teorías de las cuales se selecciona un conjunto de saberes como núcleo fundamental.
- La selección de los contenidos que se consideran importantes desde la ciencia de los expertos, denominados como los conceptos relevantes de una ciencia.
- La edad de los estudiantes a la cual va dirigida la selección de los contenidos y en consecuencia, las expectativas sobre lo que pueden llegar a entender, donde se debe tener en cuenta las etapas de construcción del conocimiento considerados desde la psicología.
- El contexto donde se van a aplicar los contenidos, y la contribución que estos tengan en la formación del estudiante. *Es decir los contenidos deben ser seleccionados no tanto por su valor en relación con la ciencia de los científicos, como por su utilidad para que los estudiantes puedan comprender los problemas del mundo real y actuar consecuentemente, donde los contenidos actitudinales tienen mucha relevancia*
- Los objetivos que el sistema educativo se fija para la preparación de sus estudiantes en los diferentes niveles de escolaridad.

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica: ed.1991.Argentina. Editorial AIQUE

FRIGERIO, Graciela. (1990). Curriculum: Norma, intersticio, transposición y texto. En Broslavsky y otros: Curriculum presente, ciencia ausente. Miño y Dóvila, Buenos Aires. (p.30 a 36)

FRIGERIO, G., POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (1992). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Troquel, Buenos Aires. Cap. 3.

FUMAGALLI, Lauro. (1993). El desafío de enseñar Ciencias Naturales. Troquel. Buenos Aires. Cap. 1

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). El curriculum, una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid.

GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano. La construcción del conocimiento escolar: En Revista Novedades Educativas N° 93."Buenos Aires. Septiembre de 1998. pág. 14-15)

LUGO, María Teresa y otros. (1998). Curso para supervisores y directores de instituciones educativas: Enseñar a pensar en la escuela. MINISTERIO DE Cultura Y educación, Buenos Aires. (p.22 a 26)

STENHOUSE, Lawrence. (1991). Investigación y desarrollo del curriculum. Morata, Madrid.

LA ENSEÑANZA
DESDE LA
MIRADA
CURRICULAR

UNIDAD N° 2

DOCUMENTO DE CÁTEDRA Nº 1: CURRÍCULUM

DEFINICIONES DE CURRÍCULUM

DEFINICIÓN Nº 1

BIBLIOGRAFÍA: Contreras, Domingo José, (1990) "Enseñanza, curriculum y profesorado", Akal, Madrid, Capítulo 8 páginas 231 a 243.

El currículum, en cuanto que refleja la forma de organizar el contenido de la práctica educativa en las escuelas, responde a decisiones e intereses que son coherentes con la función social, política y económica de la enseñanza (Apple, 1986). La propia estructura del sistema educativo, la organización de las escuelas, la legislación educativa, la legislación y costumbres, las exigencias para el ingreso en el mercado laboral, etc., imponen unas condiciones que mediatizan cualquier propuesta de enseñanza. El currículum se ajusta a las pretensiones sociales, políticas y económicas de quien tiene poder para fijar su estructura. Esto no quiere decir, sin embargo, que el modo en que se fija el currículum en las escuelas sea sólo por vía impositiva. "Aquellos que tienen el poder de controlar el currículum son los que tienen el poder para asegurar que sus significados sean acotados como valiosos para la transmisión" (Grudy, 1987, pág. 116). En gran medida, la forma en que se llevan a cabo la enseñanza y el currículum es mediante la aceptación de los significados dominantes por parte de la organización social en general y, muy especialmente, por parte del profesorado, que es quien lo pone en práctica, quien lo reproduce en su acción profesional (Lerena, 1987).

DEFINICIÓN Nº 2: **BIBLIOGRAFÍA:** FERREYRA, H Y BATISTON, V. "El currículum como desafío institucional, Aportes teóricos- prácticos para construir el microcurrículum" Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas, 1997, pág. 16.

"En nuestro país, la utilización del término currículum estuvo siempre asociada a los procesos de reformas y transformaciones educativas y, por lo general, referida al cómo enseñar. Para nosotros, el currículum es esencialmente un instrumento de gestión didáctico-pedagógico y transformación institucional, coincidiendo con Stenhouse Lawrence que lo define: "como medio para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser efectivamente trasladado a la práctica en los niveles políticos que integran el Sistema Educativo Nacional."

DEFINICIÓN Nº3:

BIBLIOGRAFÍA: SANJURJO, Liliana y VERA, María Teresita, "Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medios y superior" Rosario, Homo Sapiens, 1994, pág.: 101.

"El currículum aparece como la síntesis de elementos culturales: conocimiento, valores, creencias, costumbres, hábitos, actitudes. Estos elementos se incorporan en el currículum, no sólo a través de los aspectos formales- estructurales (objetivos y contenidos, por ejemplo), sino también mediante las relaciones sociales cotidianas, por cuyo intermedio el currículum formal se convierte en práctica concreta.

El currículum puede ser visto como una respuesta a lo que la sociedad plantea en educación en tanto demanda histórica social y política. Esto no significa que la respuesta sea positiva o adecuada a la demanda. A veces la respuesta surge como defensa ante una demanda peligrosa o simplemente no compartida o no pertinente y hasta puede convertirse en resistencia a la misma.”

En una consideración amplia, podemos agrupar las definiciones de currículum en cinco rubros:

EL CURRÍCULUM COMO LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA:

En este sentido, se trata de una lista de materias, asignaturas o temas que delimitan al contenido de la enseñanza y del aprendizaje en las instituciones escolares. De hecho quienes identifican el currículum con contenidos destacan la trasmisión de conocimientos como función principal de las escuelas (Briggs).

EL CURRÍCULUM COMO PLAN DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR:

Un plan para el aprendizaje, enfatiza la necesidad de un modelo ideal para la actividad escolar, su función es la de homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Taba). El plan estructurado como previsión de la acción.

EL CURRÍCULUM ENTENDIDO COMO EXPERIENCIA:

Esta interpretación del currículum, pone énfasis, no en lo que se debe hacer, sino en lo que en realidad se hace, “la suma de la experiencias que los alumnos realizan dirigidos por la escuela” (Johnson).

Lo más importante de éste grupo de definiciones es que se destaca el carácter dinámico del currículum, entendiéndolo no sólo como una proposición o plan, sino como un proceso vivo, en el cual intervienen seres humanos que le imprimen características peculiares. Sobresale la concepción activa y flexible del mismo. Se valora la influencia en la formación de los sujetos de aprendizaje, de los factores externos al ámbito escolar, o sea, consideran lo social.

EL CURRÍCULUM COMO SISTEMA:

Se desarrolla por la influencia de la teoría de los sistemas, en educación, el sistema se caracteriza por:

Elementos constituyentes.

Relaciones entre los elementos constituyentes y sus relaciones. Interpretan el enfoque de sistemas como un proceso sistemático y lineal (Kaufman). Así surge éste como instrumento de cambio social.

EL CURRÍCULUM COMO DISCIPLINA:

La última interpretación del término es la que se refiere a su carácter de disciplina. Es decir que el currículum no sólo es un proceso activo y dinámico sino también, como reflexión sobre éste mismo proceso. Esta concepción ha alcanzado un gran desarrollo, sobre todo en los Estados Unidos. Sin embargo, a pesar de la amplia difusión del término en algunos países, en otros se prefiere ubicar su campo de estudio dentro de la didáctica. Para muchos el desarrollo del currículum como disciplina, es otra forma de penetración, del pensamiento tecnocrático en educación.

OTRAS CONCEPCIONES DE LO CURRICULAR

CURRÍCULUM EXPLÍCITO Y CURRÍCULUM OCULTO:

Como han señalado muchos autores, es preciso distinguir entre lo que se “dice que se enseña en la escuela” y lo que se enseña realmente.”Y esto es así, ya que normalmente decimos que enseñamos contenidos de carácter cultural y científico, sin embargo, además de esos contenidos es obvio que transmitimos nuestra forma de entender esos contenidos, la forma en cómo tratamos la información para comprenderla, nuestros valores o los predominantes en la sociedad, actitudes hábitos, etc.. Aunque no seamos conscientes o lo explicitemos. Por lo tanto el currículum escolar está conformado por dos componentes inseparables:

Currículum explícito: se llama así al conjunto de aspectos del currículum que se explicitan, o lo que es lo mismo, que se dicen, que se plantean como elementos del mismo. Y que estaría conformado por el conjunto de objetivos que cada comunidad escolar intenta lograr.

Currículum oculto: que está constituido por todos aquellos factores existentes en un contexto educativo (valores no manifiestos, estrategias, etc.) que inciden de manera directa en la educación formal por lo tanto en el currículum explícito. Según Gimeno Sacristán el currículum oculto puede resultar de los efectos de las experiencias vividas en la realidad del centro escolar sin haberlas planificado, ni a veces ser conscientes de su existencia siquiera. Las experiencias en la educación escolarizada obedecen a objetivos explícitos o a veces implícitos (ocultos).

CURRÍCULUM NULO:

Se trata de aquello que no se enseña, para lo que no hay espacio en el desarrollo curricular.

CURRÍCULUM EN ACCIÓN:

Se llama así precisamente a lo que efectivamente se enseña y se aprende en un momento y espacio determinado del espectro educativo, incluyendo el desarrollo de los contenidos transversales (explícitos u ocultos).

Siguiendo a Gimeno Sacristán, podemos identificar las múltiples dimensiones intervinientes en el análisis del currículum como objeto social complejo. Ellas son:

El currículum prescripto: emanado del gobierno del sistema educativo, como norma u orientación sobre lo que debe ser la enseñanza, sus propósitos, fundamentos, contenidos, secuencias y sistemas de evaluación. Su objetivo es promover la conservación de la cultura y propiciar su actualización, en función de los valores sociales consensuados. Al mismo tiempo, le cabe el papel de asegurar iguales condiciones de enseñanza, estableciendo puntos de partida y de llegada comunes que permitan la certificación de los aprendizajes.

El currículum presentado a los profesores: constituido por los medios dirigidos a los docentes traduciendo el significado y contenidos del currículum prescripto. Son los materiales, guías, libros de texto, que desempeñan un papel decisivo por su influencia en el proceso de

enseñanza y en los resultados de aprendizaje. Ellos dan una disponibilidad concreta a ese conocimiento legitimado por el currículum prescrito.

El currículum moldeado por los profesores: configurado por la interpretación que el docente realiza de aquellas propuestas a partir de su cultura profesional, de sus experiencias prácticas, de la organización institucional de su trabajo y que se expresa en las programaciones que diseña.

El currículum en acción: que se concreta en la interacción con los alumnos, en la práctica real, guiada por los esquemas prácticos y concepciones pedagógicas de los docentes.

El currículum realizado: que se manifiesta en los efectivos aprendizajes de los alumnos-cognoscitivos, valorativos, sociales proyectándose al entorno familiar, comunitario y social.

El currículum evaluado: emergente de los criterios de relevancia para evaluar la enseñanza del profesor y de los alumnos a través de controles, acreditaciones, títulos, certificaciones, promociones profesionales, etc. (Gimeno Sacristán pág. 122 y ss.).

ENFOQUE CURRICULAR³

Es el punto de vista que se sustenta cerca de la función de la educación en la sociedad y del currículum en el sistema educacional. Formula el marco conceptual para la toma de decisiones creando una perspectiva totalizadora.

Siguiendo a S. Grundy “Producto o praxis del currículum”, podemos distinguir tres enfoques:

Enfoque técnico del currículum: Se entiende al currículum como una forma de enlace a la sociedad y la escuela, reconociendo en él la concreción de fines sociales. Esta relación está marcada por los intereses de eficiencia y eficacia; por los resultados a alcanzar. El educador producirá un educando que se comportará de acuerdo a una imagen esperada y para lograrlo deberá controlar tanto el ambiente de aprendizaje como al aprendiz.

Los objetivos señalan conductas, es decir resultados esperables y ellos determinan las acciones que desarrollará el educador.

El contenido es instrumentalizado, subordinándose a los objetivos. El conocimiento es planteado como un conjunto de reglas o procedimientos o verdades incuestionables. El conocimiento es una mercancía, un medio para un fin. El conocimiento es dado, fijo, cierto y seguro, descubierto y verificado por expertos. La enseñanza consiste en una actividad racionalmente planificada, en donde las acciones del profesor producen respuestas concretas en los alumnos. Significa: programar, realizar y evaluar el proceso de aprendizaje y tiene un lugar de control por excelencia. Tiene una concepción estática de la sociedad.

CURRÍCULUM PRESCRIPTO.

³ GOBIERNO DE MENDOZA, DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR, COMISIÓN CURRICULAR, 1998. “TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA”.

Enfoque práctico/hermenéutico del currículum: Considera al currículum como una forma de revisar las prácticas educativas en el marco social amplio. Toma como preocupación dominante la comprensión de referentes teóricos (teorías) que sirven de marco para las decisiones educativas. También asume como tarea esencial la reflexión sobre la práctica que deben llevar a adelante los distintos actores comprometidos en la educación.

Propone una reflexión sobre lo que se realiza y para ello es necesario describir y comprender. Hay una necesidad de comprender el medio para poder interactuar con él. La atención se concentra en los significados que docentes y alumnos dan a sus propias prácticas. Los contenidos permanecen abiertos a la discusión crítica y puedan ser llevados a la práctica. Es abierto a la indagación ya que el currículum es visto como una hipótesis de trabajo. Los responsables de su elaboración son los mismos docentes a través del trabajo individual y grupal desarrollado en la institución.

Las prácticas se dan como una forma de razonamiento en las que las personas no pueden guiarse recurriendo a reglas técnicas (sino partir de un juicio prudente. La persona es considerada como un sujeto activo, conocedor, moralmente responsable de sus decisiones.

Como el conocimiento es intrínsecamente problemático, los contenidos se presentan como problemas a resolver o como hipótesis a comprobar. Estos deben estimular la interpretación y el juicio de los alumnos y profesores.

La evaluación trata de comprender los procesos educativos y por ello debe ser formativa, debe implicar una metodología cuantitativa y ética.

De esta manera la enseñanza se da como una actividad de reconceptualización y reconstrucción de la cultura para que sea accesible a los alumnos. Se da una práctica reflexiva en la que el ambiente ejerce una poderosa influencia. El docente es considerado un investigador. El mismo transforma la teoría de los expertos en su propia teoría para poder diagnosticar y seleccionar las posibles líneas de acción de la práctica.

CURRÍCULUM COMO HIPÓTESIS DE TRABAJO ya que los docentes y alumnos le dan significado.

Enfoque socio-crítico del currículum: Persigue la comprensión de principios, conceptos e interrogantes útiles para la reflexión sobre las dinámicas educativas como dinámicas sociales y además avanza hacia las acciones de *transformación*. La convergencia de libertad y responsabilidad expresa el ideal/acción de esta propuesta, que entiende a la educación como estrategia para la emancipación de sujetos e instituciones. Tiene un interés emancipador y se preocupa de la potenciación es decir de la capacidad de los individuos y grupos para que puedan tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. La enseñanza es una práctica social, histórica y cultural que se orienta a los valores. Adquiere su identidad en la investigación acción, es decir analiza la realidad educativa para transformar las prácticas, y en consecuencia, a la sociedad. Los contenidos responden a saberes socialmente relevantes. Son formados por conceptos y por las relaciones jerárquicas entre los mismos.

La evaluación es la comprensión para la mejora permanente de los docentes y alumnos. Es por ello que es cualitativa y regida por principios éticos.

El currículum es una estrategia potente para los cambios sociales.

De la elección de un “enfoque curricular” también van a depender varias cosas muy importantes, como por ejemplo⁴

- ↪ El modelo curricular que se elija.
- ↪ Las fuentes para la fundamentación del currículum.
- ↪ La escuela psicológica y la pedagogía para la organización psicopedagógica de los ciclos.
- ↪ Los valores que se intercambiarán en las relaciones educativas.
- ↪ Los valores propios de los regímenes de convivencia.
- ↪ La programación de la enseñanza (disciplinas, áreas, proyectos, talleres, etc.)
- ↪ Los enfoques epistemológicos de las distintas asignaturas.

El enfoque curricular se refiere a la explicitación de las concepciones o principios que servirán de marco conceptual para el planeamiento curricular. Estos principios teóricos no regulan rígidamente la práctica educativa, sino que la orientan y le dan coherencia. Al mismo tiempo constituyen los fundamentos de las decisiones y posibilitan, de este modo, una acción racional.⁵

Esta tarea se realiza en el ámbito nacional y se refiere, fundamentalmente, a la discusión de argumentos filosóficos, sociales, políticos, económicos, culturales y pedagógicos.

MODELO CURRICULAR⁶

ES UNA CONSECUENCIA DEL ENFOQUE CURRICULAR. MUESTRA EL CONJUNTO DE DECISIONES/CARACTERÍSTICAS QUE INDICAN COMO DEBE ELABORARSE EL CURRÍCULUM.

A SU VEZ, EXPRESA LAS ARTICULACIONES ENTRE LOS COMPONENTES CURRICULARES Y REPRESENTA LA FORMA EN LA QUE, DESDE LAS DECISIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA, SE ORGANIZAN Y DISTRIBUYEN LOS ÁMBITOS O INSTANCIAS DE PARTICIPACIÓN SOBRE LO CURRICULAR, QUE TENDRÁN LOS DIFERENTES ACTORES.

En nuestro país, los aspectos establecidos en este nivel de decisión del planeamiento curricular están expresados en la Ley de Educación, en el que se fija que los aspectos prioritarios sobre los que luego se elaboran acuerdos son:

- ↪ Estructura del Sistema Educativo Nacional

⁴ PALAVECINO, Edgardo. Glosario de términos pedagógicos. Buenos Aires-CONSUDEC-1996.

⁵ AVOLIO DE COLS; Susana. Los proyectos para el trabajo del aula. De la teoría a la acción docente. Marymar – Buenos Aires – 1996, pág. 29.

⁶ GOBIERNO DE MENDOZA OP CIT.

- ↪ Gradualidad de implementación de la Ley
- ↪ Formación y capacitación docente

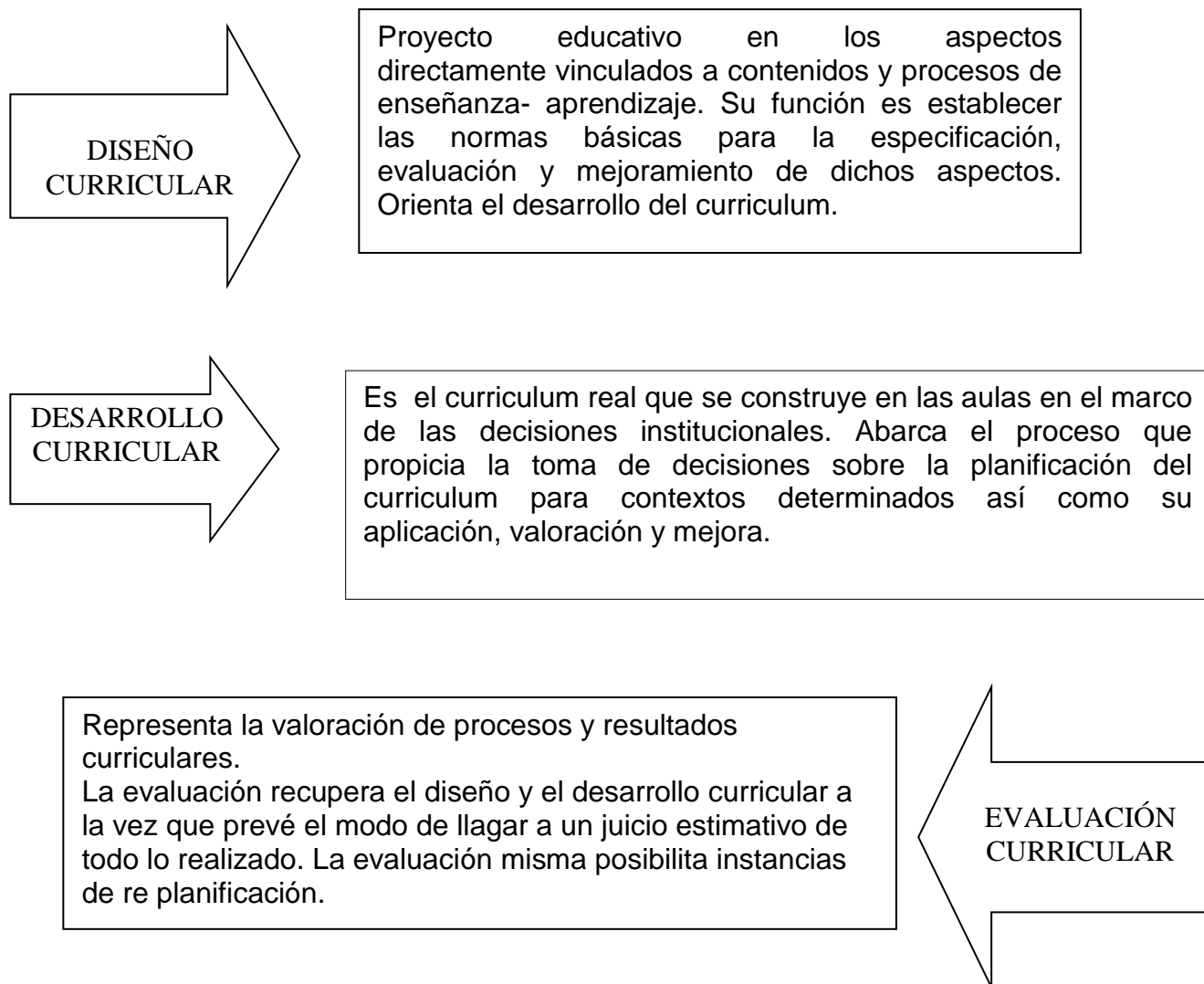
Transformación curricular: los N.A.P. son el conjunto de saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza en todo el país.

En relación a la transformación curricular, uno de los aspectos establecidos a nivel Nación, por resolución del C.F. de C. y E., son los N.A.P.: son la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país, concertados en el seno del C.F. de E.”

También se fijan los criterios para que los diseños curriculares elaborados por las distintas jurisdicciones sean compatibles, en cuanto a su concepción como a los aspectos fundamentales que lo integran.

3. EL TRABAJO CURRICULAR

Se resuelve en distintas fases y compromete a distintos actores: diseño curricular, desarrollo curricular y evaluación curricular. Conceptualmente podemos distinguirlas; advirtiendo, a su vez, el carácter procesual que tiene el trabajo curricular como totalidad.



En nuestro país, a partir de la aplicación de la Ley de Educación y de la Ley de descentralización, la tarea de diseño curricular se realiza en el ámbito de las administraciones educativas de cada jurisdicción y es llevada a cabo normalmente por equipos interdisciplinarios (pedagogos, psicólogos, sociólogos, especialistas en contenidos curriculares y docentes).

El diseño curricular debe ser lo suficientemente flexible como para atender, en forma adecuada, a las características de los distintos niveles de enseñanza, pero, al mismo tiempo, es necesario que séalo suficientemente preciso como para asegurar la coherencia y la continuidad del proyecto educativo y brindar un marco unitario a las distintas acciones educativas.

Las decisiones que se adopten a nivel jurisdicción, regulan directa o indirectamente, las posibles especialidades de los profesores, sus competencias, las formas de control, que aseguren la calidad educativa, las exigencias mínimas para lograr las acreditaciones, los márgenes de autonomía de las escuelas y de los docentes, etc..

4. DECISIONES CURRICULARES

TIPO DE DECISIÓN	NIVEL
ENFOQUE CURRICULAR Bases teóricas: filosóficas, sociales, políticas, económicas, culturales y pedagógicas. MODELO CURRICULAR Estructura curricular (ciclos, áreas) Contenidos básicos comunes Estructura de gobierno Sistema de control de calidad Sistema de formación y perfeccionamiento docente.	NACIONAL NACIONAL N.A.P.
DISEÑO CURRICULAR Objetivos y contenidos de etapa, ciclo, área en primaria. SABERES en Nivel Inicial y Nivel Secundario. Criterios para la gestión institucional y la enseñanza. Sistema de evaluación y promoción.	JURISDICCIONAL PROVINCIAL D.C.P. En Nivel Inicial y Nivel Secundario existen los Diseños actualizados desde 2015
PROYECTO CURRICULAR ESCUELA Criterios para diseño de proyectos curriculares de cada escuela. (Diseño curricular institucional) ¿Qué enseñar? Objetivos de etapa. Objetivos y contenidos de áreas. Temas transversales. ¿Cuándo enseñar? Objetivos de áreas por ciclo. Secuencia de contenido. ¿Cómo enseñar? Opciones metodológicas.	INSTITUCIONAL P.C.I.
PROYECTOS DE ENSEÑANZA Áulicos. Anual, unidades didácticas, proyectos, bloques temáticos. Adaptaciones curriculares y/o de acceso (escuelas inclusivos)	PLANIFICACIÓN SECUENCIA DIDÁCTICA DIARIO DE CLASE BITACORA NARRATIVA

CURRICULUM PRESCRIPTO Y POLÍTICA CURRICULAR

GIMENO SACRISTÁN, J. El curriculum, una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata, 1991, tercera edición, capítulo V, (páginas 127 a 165)

RESUMEN

“La política sobre el curriculum es un condicionamiento de la realidad práctica de la educación que tiene que incorporarse al discurso sobre el curriculum, en tanto es un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre esa práctica y sobre el papel margen de actuación que tienen los profesores y los alumnos en la misma. No sólo es un dato de la realidad curricular, sino que marca los aspectos y márgenes de actuación de los agentes que intervienen en la misma. El sitio de racionalidad dominante en la práctica escolar está condicionada por la política y los mecanismos administrativos que intervienen en la modelación del curriculum dentro del sistema escolar.”

“Los currículos desembocan en acreditaciones que dentro de una sociedad en la que el conocimiento es componente esencial en cualquier sector productivo y profesional, tiene una fuerte incidencia en el mercado del trabajo. En la ordenación del curriculum forma parte intervención del Estado en la organización de la vida social. Ordenar la distribución del conocimiento a través del sistema educativo es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad. En cualquier sociedad compleja resulta inimaginable la ausencia de regulaciones ordenadoras de curriculum.”

A partir de éste planteamiento, se deduce dos aspectos importantes:

Cambiar la práctica educativa supone alterar la política sobre el curriculum en tanto la afecta. La renovación pedagógica tiene un componente político ineludible.

Por otra parte, se genera una dependencia del elemento técnico pedagógico, y de una forma también de todo el pensamiento sobre el curriculum, respecto de las decisiones administrativas que ordenan la realidad escolar.

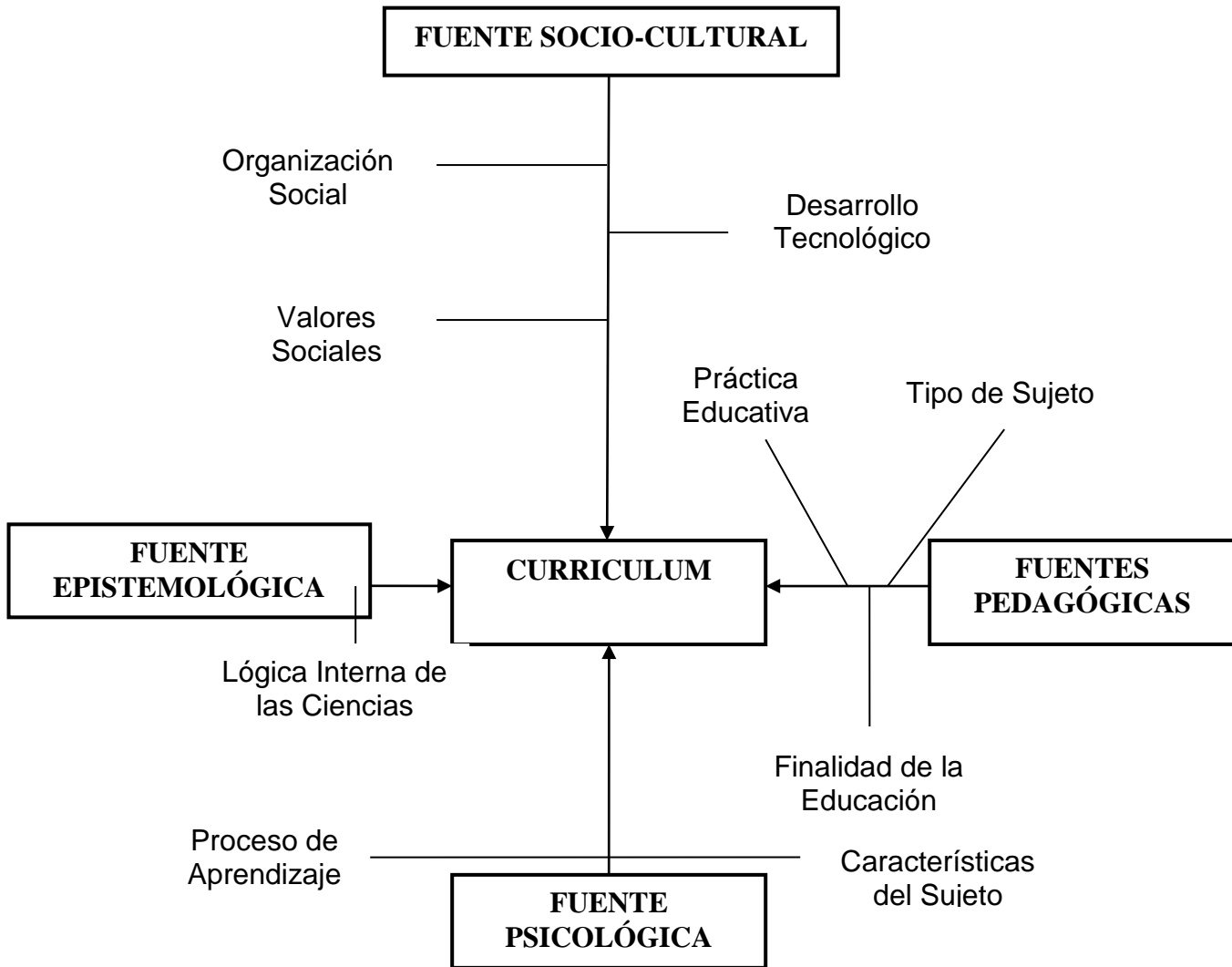
La política curricular es “un aspecto específico de la política educativa, que establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el curriculum dentro del sistema educativo, clarificando el poder la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar, e incidiendo en la práctica educativa, en tanto presenta el curriculum a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferentes tipo.

“En términos generales podríamos decir que la política curricular es toda intervención o condicionamiento de los contenidos y de la política de desarrollo del curriculum desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular. Diseña un marco de actuación con un grado de flexibilidad para los diferentes agentes modeladores del curriculum. La política es un primer condicionante directo del curriculum, en tanto lo regula, e indirectamente a través de su acción en otros agentes modeladores.”

FUENTES DEL CURRICULUM

El curriculum debe constituirse a partir de la selección y ordenación de los objetos de la realidad; que por ser compleja no puede ser abordada desde una única perspectiva.

Hay cuando menos cuatro núcleos disciplinarios, cuya intervención es indispensable en relación a un plan de estudios: la epistemología, la sociología, la psicología y pedagogía. Además de estos cuatro grupos disciplinarios, tenemos la concurrencia de las disciplinas particulares propias del curriculum que se diseña y de las cuales se obtienen los contenidos específicos.



La enseñanza siempre acontece en un lugar determinado, en el que intervienen unas personas concretas, con unas características específicas, para transmitir unos contenidos, con una metodología y unos recursos particulares. Es por esto que la Pedagogía considera que, en el acto de enseñar, no sólo se deben conocer los elementos del curriculum, sino también los condicionantes o determinantes del mismo, de los cuales nos informan: la **fuerza sociológica** (analizando aspectos sociocomunitarios), la **fuerza psicológica** (cuando tenemos en cuenta conocimientos aportados por la psicología evolutiva y la psicología del aprendizaje), la **fuerza epistemológica** (aquella que explica las cuestiones científicas referidas a la disciplina que vamos a enseñar) y la **fuerza pedagógica** (que nos hace ver la importancia de nuestra programación en el seno de la Organización Escolar).

Con esta imagen queremos explicar que, a la hora de enseñar, debemos tener en cuenta:

- El contexto donde se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y las características socio-culturales del mismo y de las personas que en él viven (fuente sociológica). No es lo mismo trabajar en un centro que se halla en una zona deprimida socialmente, con falta de recursos culturales, con problemáticas sociales de absentismo o delincuencia, por ejemplo, que trabajar en un centro cuya zona es rica en recursos culturales, donde el alumnado asiste habitualmente a las aulas y donde no se detectan graves situaciones de delincuencia. Son, evidentemente, contextos diferentes que reclaman una intervención educativa adecuada a cada situación.
- Las características psicoevolutivas del alumnado. Tampoco es lo mismo, por seguir con los ejemplos, enseñar a niños de educación infantil, que tienen un pensamiento egocéntrico, sincrético, fenoménico e intuitivo, con una moral heterónoma, guiada por el adulto, que enseñar a jóvenes de secundaria, que presentan un pensamiento lógico-formal y tienen ya una moral autónoma. Es muy importante que el docente conozca las características psicológicas de su alumnado para poder adecuar mejor la enseñanza, para establecer relaciones entre lo que ya saben y lo que les quiere enseñar y conseguir, así, aprendizajes significativos. La fuente psicológica ofrece conocimientos referidos a Psicología Evolutiva y Psicología del Aprendizaje.
- Además, es aconsejable que el profesorado conozca en profundidad la materia que debe enseñar, la ciencia o disciplina que va a impartir (la fuente epistemológica) y de qué manera se trabaja según la etapa en que desempeñe su labor docente (en Infantil y Primaria se prefiere la globalización, mientras que en Secundaria se suele trabajar de manera interdisciplinar). Diversas didácticas específicas (“didáctica de la matemática”, “didáctica de las ciencias sociales”, “didáctica del inglés”, etc.) nos ayudan a saber cómo estructurar la materia en función del curso en que nos encontremos y del alumnado a quien vayamos a formar.
- Por último, la fuente pedagógica nos informa sobre la mejor manera de llevar a la práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos ofrece, entre otros, conocimientos de didáctica general (de cómo enseñar, cómo programar, cómo atender la diversidad, qué estrategias y técnicas utilizar), de organización escolar (de cómo se organizan los centros, qué normativa los rige, qué documentos reflejan dicha organización o estructura –el Proyecto Educativo de Centro, el Plan General Anual, el Proyecto Curricular de Centro, las Programaciones de Aula, las Adaptaciones Curriculares Significativas, el Plan de Acción Tutorial, el Reglamento de Régimen Interior, los niveles de concreción del curriculum, etc.)

Cuando el docente es consciente de los factores determinantes del curriculum, cuando los conoce y tiene presentes, es cuando se encuentra en condiciones de poder realizar su propia programación de forma adecuada, ajustada a la realidad con la que va a trabajar y que pretende optimizar. Sólo así será capaz de plantear objetivos adecuados, de elegir contenidos apropiados, de recurrir a una metodología eficaz y de utilizar recursos o proponer actividades que resulten interesantes a los alumnos con los que va a interactuar. Además, será más consciente de la necesidad de realizar una evaluación continua y formativa de todo el proceso.

Por otra parte, en su trabajo, debe considerarse miembro de un centro y de una sociedad. La labor docente no puede desentenderse de su función social. Por ello, es conveniente que todo profesor conozca los niveles de concreción del currículum y sepa dar coherencia a su tarea.

7. LOS CARACTERES PRESCRIPTIVO Y PROCESUAL DEL CURRÍCULUM

La prescripción es un rasgo presente en buena parte de las conceptualizaciones de currículum. El currículum propone una prescripción selectiva de los contenidos de la enseñanza; “lo que se especifica en un currículum es un determinado proyecto cultural” (G.S.). El carácter de la prescripción acerca de la enseñanza es variable: porque los elementos sobre los que puede prescribirse son diversos y por el nivel de detalle con el que se define cada una de las cuestiones acerca de las que prescribe.

El currículum es de carácter procesual (conjunto de elementos que siguen un proceso).
Ejemplo: Niveles de especificación curricular.

8. FUNCIONES DEL CURRÍCULUM:

El currículum tiene dos funciones diferentes:



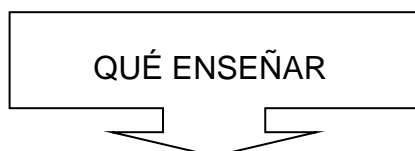
Hace explícitas las intenciones del sistema educativo

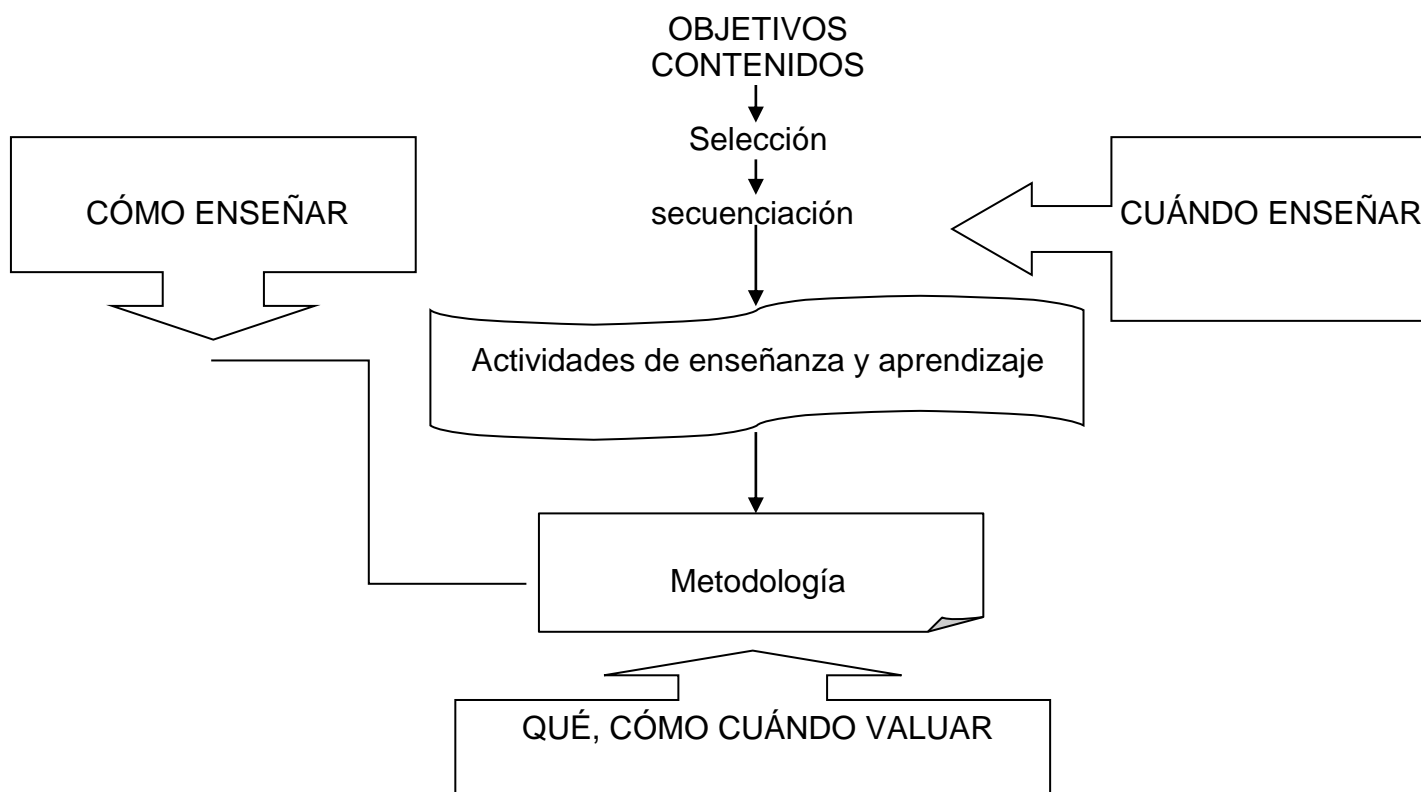


Servir como guía para orientar la práctica pedagógica.

Esta doble función se refleja en la información que recoge el currículo, en los elementos que lo componen y que se pueden agrupar en estas preguntas:

- ④ ¿Qué enseñar? Objetivos y contenidos de la educación
- ④ ¿Cómo enseñar? Ordenación creciente y espiralada de los objetivos y contenidos educativos.
- ④ ¿Cuándo enseñar? Planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que nos permita alcanzar los objetivos fijados.
- ④ ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Para poder realizar una retroalimentación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.





Seguindo a Saturnino de la Torre, podemos enumerar las siguientes funciones del curriculum:

- a. **Hacer de puente entre teoría y práctica.** Las teorías (psicológicas, pedagógicas, epistemológicas) con su fundamento, se relacionan con la práctica de la enseñanza.
- b. **Favorece el encuentro interdisciplinario,** integrando diferentes saberes referidos al hombre. Las disciplinas concurren a una mejor comprensión del hecho educativo.
- c. **Vehicular y concretar las orientaciones generales del sistema educativo.** El curriculum transforma las directrices generales (políticas y principios) del sistema educativo en intenciones, contenidos, estrategias, actividades, etc.
- d. **Hacer de nexo entre prescripción y ejecución.** El desarrollo curricular concreta las prescripciones (en la práctica) sirviendo el curriculum como marco que permite adaptarse a las realidades específicas.
- e. **Orientar los procesos y estrategias de investigación.** El curriculum no sólo orienta la práctica en el aula, sino también los procesos de investigación y mejora, proponiendo metodología en consonancia con los enfoques y teorías de que se parta.
- f. **Servir de guía a profesores y formadores.** Mediante diseños de instrucción, en los que se concretan las intenciones, contenidos, metodologías, etc.
- g. **Facilitar los procesos de cambios e innovaciones.** Los cambios se facilitan por la naturaleza procesual, que permite hablar de innovación curricular. Esto significa introducir cambios en los objetivos, contenidos, rol del profesor y del alumno,

metodologías, recursos, contextos, temporalizarían, actividades, evaluación. Las curriculas se han convertido hoy en día en pieza clave de las reformas educativas, por cuanto están ligadas a revisión de objetivos, readaptación o incorporación de nuevos contenidos, planificación de medios y recursos, formación del profesorado, espacios, producción del material didáctico y evaluación.

LA
PLANIFICACIÓN
COMO DISEÑO
DE LA
INTERVENCIÓN
DOCENTE

UNIDAD N° 3

EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

1. Introducción

En educación, el término proyecto generalmente designa al instrumento que recoge el diseño interno deliberado por construir algo. La construcción puede ser una producción tangible, por ejemplo un documento que exprese pautas para la vida institucional, o un cambio cultural que afecta a determinados hábitos de trabajo o a ciertos valores.

Proyectar significa prever y definir las líneas de acción para lograr esos objetivos.

Un proyecto...

- Ⓢ Anticipa la acción y suele comunicar los criterios y principios que la orientarán así como la tecnología que se utilizará para desarrollarla.*
- Ⓢ Es siempre una guía para orientar la práctica, y en cualquier caso, supone un intento de proyectarse hacia el futuro.*

2. Ideas claves:

- ✓ El PEI es una producción singular, propia y específica de cada institución escolar, elaborada por todos sus miembros.
- ✓ Explicita y sintetiza propuestas de acción para alcanzar los objetivos que se persiguen.
- ✓ Orienta y brinda coherencia a la vida institucional.

3. Concepto:

El PEI es un instrumento que explicita y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar de modo coherente e integrado los procesos de intervención educativa que se desarrolla en una institución escolar.

1. Es una propuesta porque supone una anticipación de la acción, una visión prospectiva. Es comunicar un intento decidido y controlado de avance. Formula una intención para el mediano y largo plazo.
2. Es una propuesta integral porque debe abarcar todos los ámbitos de gestión que se desarrollan en la institución. El PEI centra su atención en el currículo. Se refiere a los objetivos y respuestas globales que la escuela expresa en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero también con los planteos y propuestas vinculados con los otros ámbitos de gestión (administrativo, forma y modalidad de gobierno institucional, etc.)

3. Intenta dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa. Señala líneas de acción y caminos uniformes a los distintos miembros de la comunidad escolar.
4. Es institucional porque es un marco general de referencia que liga con una finalidad común a todos los miembros de la institución.

4. Características:

El PEI es un instrumento que:

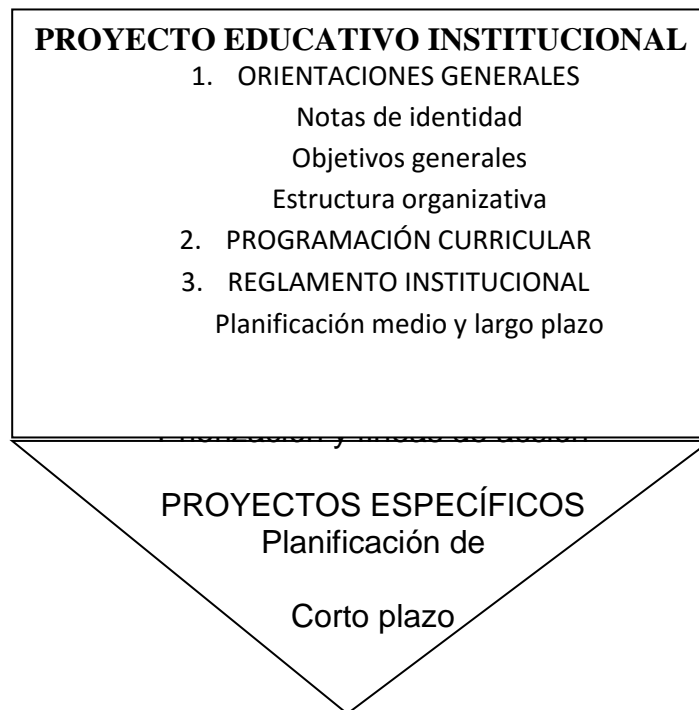
- ↪ Sintetiza una propuesta de acción en una institución escolar, explicitando sus principios y convicciones; es decir, sus señas de identidad, los objetivos que pretende y la estructura organizativa que se dará a la misma, para tratar de conseguirlos.
- ↪ Explicita los cursos de acción a seguir para alcanzar los objetivos que se persiguen.
- ↪ Resume las convicciones ideológicas de la institución.
- ↪ Se elabora y se aplica de manera participativa y democrática.
- ↪ Nace del consenso y de la confluencia de intereses diversos.
- ↪ Es de aplicación posible ya que se sitúa en una perspectiva realista.
- ↪ Asume un carácter prospectivo.
- ↪ Es singular, propio y particular de cada escuela.
- ↪ Se funda en su coherencia interna.
- ↪ Establece el patrón de referencia para la evaluación de la acción educativa que se desarrolla en la institución.
- ↪ Es el marco de referencia para el diseño y el desarrollo del currículum y de los sucesivos proyectos específicos que se propongan.
- ↪ Su elaboración y desarrollo debe estar centrado en las necesidades de los alumnos.

5. El contenido del PEI:

El PEI supone la definición de directrices vinculadas con:

- a. Las **orientaciones generales** que guiarán la vida institucional teniendo en cuenta las notas de identidad, los objetivos institucionales y la estructura organizativa.
- b. La **programación curricular** que establece acuerdos ligados a la implementación curricular en las instituciones educativas.
- c. El **reglamento institucional** que define el funcionamiento, las normas y procedimientos para el desarrollo de la vida institucional.

Para la implementación de estos principios y acuerdos es necesaria una planificación que los desarrolle, allí se explicitarán, de una manera más operativa, las acciones, los recursos, los tiempos y los responsables de implementarlos. Esta planificación podrá ser realizada a través de proyectos específicos.



6. Los componentes del PEI

Al igual que todo proyecto, el PEI tiene diversos componentes. Aunque con algunas variaciones, diversos autores han propuesto alternativas similares. Todos ellos coinciden en que, en líneas generales, el PEI, en tanto expresa la oferta educativa de la institución, es un intento de construir respuestas en relación con los siguientes componentes.

<p>1. ORIENTACIONES GENERALES</p> <p>Notas de identidad</p> <p>Objetivos generales</p> <p>Estructura organizativa</p>	<p>¿Quiénes somos? IDENTIDAD</p> <p>¿Qué escuela deseamos? VISION</p> <p>¿Qué escuela tenemos y podemos transformar? DIAGNOSTICO INSTITUCIONAL</p> <p>¿Qué pretendemos? OBJETIVOS</p> <p>¿Cómo nos organizamos? GESTION</p>
<p>2. PROGRAMACIÓN CURRICULAR</p>	<p>¿Qué, cómo, cuándo enseñamos? PLANIFICACIÓN ESTRATEGICA</p> <p>¿Qué, cómo, cuándo evaluamos? EVALUACION DE PROCESOS Y DE RESULTADOS</p>
<p>3. REGLAMENTO INSTITUCIONAL</p>	<p>¿Cuáles son las normas internas que regulan nuestro funcionamiento?</p>

ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Todas estas respuestas deberán ser coherentes con el contexto en el que está inmersa la institución.



LA IDENTIDAD: es el cómo definimos lo que somos, proporciona al PEI el primer sello distintivo de la singularidad institucional que orienta la definición de los otros componentes. Expresa las grandes definiciones y objetivos institucionales que permanecen durante el tiempo haciendo referencia explícita a las *líneas ideológicas, antropológicas, educativas, curriculares, organizacionales, sociales, religiosas y culturales* que nutren la dinámica escolar. La identidad institucional, obviamente tiende a permanecer en el tiempo. No obstante, se estima que debe ser revisada cada cuatro y cinco años.



LA VISIÓN: debe expresar los objetivos de corto y mediano plazo que pretenden materializar la “escuela que queremos”. La formación de la imagen objeto de la escuela no tiene que estar en conflicto con lo que somos”, más bien debe permitir la continuidad histórica institucional y con ello el cumplimiento más eficaz y acabado de sus objetivos fundacionales.

Si en la “identidad de la escuela” se expresa que la intencionalidad educativa fundamental es la formación integral de sus alumnos, con un alto nivel de integración de conocimientos, habilidades y valores; entonces, en la “imagen objeto”, actual se deberá “VISUALIZAR” y consignar la formación de un alumno con conocimientos conceptuales integrados y relacionados significativamente entre sí, con procedimientos que les posibiliten continuar sus aprendizajes, quedando capacitados para resolver problemas e incorporarse en un contexto exigente.

Es evidente que la nota de coherencia entre la identidad y la visión es fundamental.

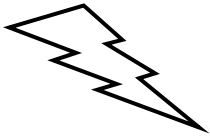


EL DIAGNÓSTICO: desde las perspectivas del “nosotros institucional” y de la “escuela que queremos”, es indispensable dilucidar con realismo y precisión los elementos que hacen posible construir un “Diagnóstico Institucional”: ¿Dónde estamos ahora?, ¿Qué escuela tenemos hoy? ¿Con que contamos para avanzar? ¿Qué necesitamos para hacerlo? ¿Qué nos detiene?

Este componente del PEI es clave, ya que el diagnóstico institucional no es algo que se cumple en la escuela de una vez para siempre en el año escolar, sino que debe llegar a formar parte de un proceso autorreflexivo permanente acerca de los procesos institucionales y su marcha en relación con la imagen objeto y la identidad. El diagnóstico nos permite determinar las fortalezas y debilidades de la institución y a partir de las mismas proyectarse a la acción.

De esta manera, pueden señalarse para cada ámbito de la gestión:

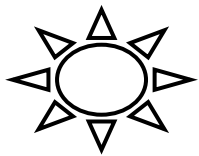
- ▣ Las tareas que se realizan y los ejes sobre los que esas tareas giran.
- ▣ Las dificultades que se identifican en su desarrollo.
- ▣ Las debilidades que impiden que dichas tareas se hagan efectivas y las fortalezas que posee la institución en cada uno de esos ámbitos. Estas serán los puntos de apoyo a partir de los cuales se podrán elaborar las futuras acciones que se llevarán a cabo.



Los **OBJETIVOS** generales se elaboran en forma de propósitos con el fin de poder establecer los lineamientos para la acción institucional. Define los propósitos e intenciones de la institución. Trata de dar respuesta a esta pregunta: ¿Qué pretendemos?

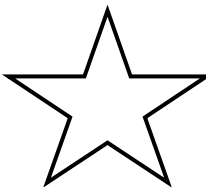
En la definición de los objetivos generales, se establecen los propósitos y finalidades que orientarán la vida institucional, generados a través del consenso y la confluencia de intereses entre los miembros de la institución.

No deberán ser definidos a través de formulaciones demasiado generales ya que se podrían identificar con los fines de la educación. Los mismos deben plantear intenciones relacionadas con los ciclos educativos que imparte y las expectativas y las funciones que la sociedad atribuye y reclama a la escuela.



GESTIÓN: los compromisos de acción reformulados año a año y con ajustes necesarios durante su ejecución anual son la expresión operativa de una “escuela en procesos de cambio...”; que ha identificado sus problemas y cuenta con equipos comprometidos y movilizados para su investigación y progresiva superación.

Una buena gestión operacionaliza las decisiones y descentraliza la acción. No paraliza el camino a recorrer y propicia la participación de todos los miembros. Organiza el trabajo con metas claras y realistas y realiza el seguimiento y monitoreo para el ajuste continuo.



LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA: reducir la brecha entre la escuela que tenemos y la que queremos es función de la planificación estratégica. Esto supone hacer análisis y previsiones estratégicas para detectar y aprovechar las oportunidades o; si es necesario, generar las condiciones de viabilidad que neutralicen las circunstancias adversas y hagan posible la transformación educativa.

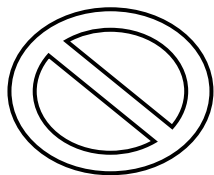
Las características de esta “brecha” institucional determinarán los cursos de acción, con sus actividades, recursos y tiempos; que la escuela implementará para superarla y lograr la Imagen Objeto que se propone. Por consiguiente la planificación es abierta, flexible y en revisión permanente.



LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN: la evaluación como tal, es la gran reguladora de los procesos institucionales. Entendida como la que proporciona información para la toma de decisiones, configura el eje permanente del PEI ya que permite ajustar procesos y regular los “tiempos” durante el año.

Cada año permitirá desde la información confiable acerca de los resultados obtenidos en torno al logro total o parcial de las metas, diseñar otros “cursos y compromisos de acción” que profundicen, amplíen y perfeccionen los ya diseñados e implementados.

Desde esta perspectiva, ofrecemos una herramienta de planificación y gestión educativa que permita a la escuela salvar las intenciones y la realidad educativa, el discurso y la práctica, el conocimiento y la acción curricular.



EL REGLAMENTO INSTITUCIONAL: es el componente que identifica y define cada una de las unidades (equipos, cargos, órganos y servicios) que la institución posee y pone en funcionamiento, con el fin de conseguir sus propósitos.

Establece las formas en que los objetivos y líneas de acción se van a concretar en la institución. Por consiguiente, en su formulación, deben contemplarse todos los componentes anteriores. Esto facilitará que las reglas, normas y procedimientos que la escuela elabore sean el reflejo de las necesidades y particularidades de la institución.

EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

El P.C.I. se origina, por una parte en el P.E.I. y, por otra en el diseño curricular y primer nivel de concreción, que corresponde a los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) y en el segundo nivel de concreción, a través del Diseño Curricular Provincial D.C.P.)

Es el documento que recoge el conjunto de directrices y decisiones que han de conformar la enseñanza-aprendizaje que se imparta y ha de estar de acuerdo con el espíritu y la letra del P.E.I., ha de ser coherente con la programación general anual en cuyo marco se inscribe y estar de acuerdo con el currículo oficial. (Ramo, 1994)

El conjunto de decisiones articuladas, compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendiente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el Diseño Curricular Base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a un contexto específico” (DEL CARMEN Y ZABALA, 1989)

ELEMENTOS DEL PCI:

¿Qué enseñar?	INTENCIONES EDUCATIVAS <ul style="list-style-type: none">Ⓜ Adecuaciones de los objetivos generales de la etapa.Ⓜ Análisis y adecuaciones de objetivos de áreas.Ⓜ Contextualización de objetivos de áreas en ciclos.Ⓜ Contenidos de enseñanza del nivel, ciclo y año
¿Cuándo enseñar?	TIEMPO <ul style="list-style-type: none">Ⓜ Secuenciación y organización de contenidos
¿Cómo enseñar?	RECURSOS MATERIALES Y METODOLOGÍAS <ul style="list-style-type: none">Ⓜ Criterios sobre la intervención educativa.Ⓜ Criterios sobre la organización espacio-temporal.Ⓜ Criterios de selección de materiales curriculares y otros recursos.
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	COMPROBACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS <ul style="list-style-type: none">Ⓜ Criterios de evaluación.Ⓜ Criterios de información de la evaluación.Ⓜ Criterios de promoción.

¿QUÉ ENSEÑAR?

Expectativas de logro del nivel

- Están definidas en términos de competencias.
- Se refieren a capacidades complejas que se trabajan desde todas las áreas.
- Deben adquirirse al finalizar cada uno de los tramos educativos.
- Son el referente para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- No son directamente evaluables.

Expectativas de logro del área.

- Están definidas en términos de competencias.
- Hacen referencia explícita a los contenidos que figuran en las áreas curriculares.
- No son directamente evaluables.

Los contenidos en el P.C.I.

Los docentes en equipo deben:

- Establecer los contenidos prioritarios en función de las expectativas de logro que se han planteado, de los conocimientos previos del alumnado.
- Desarrollar y detallar los contenidos establecidos.

¿CUÁNDO ENSEÑAR?

Se deben acordar los criterios de secuenciación y organización de contenidos.

- ✓ **SECUENCIACIÓN:** es la organización lógica de los contenidos, la vinculación de unos contenidos con otros, la determinación de los contenidos previos que deberían haber aprendido los alumnos y la continuidad y progresión de los contenidos a lo largo del Nivel.
- ✓ **TEMPORALIZACIÓN:** distribución de expectativas de logro y contenidos por niveles y ciclos.

¿CÓMO ENSEÑAR?

Supone acordar la metodología, la organización del espacio, del tiempo, del agrupamiento de alumnos y de la selección, elaboración y uso de materiales curriculares o recursos didácticos. Al hablar de **estrategias metodológicas** nos referimos a la secuencia ordenada de las actividades y recursos que utiliza el docente.

Los materiales didácticos son aquellas herramientas o utensilios que utilizan docentes y alumnos en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

¿QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR?

“La concepción constructivista del aprendizaje, exige establecer una estrecha relación entre las actividades de la evaluación con las de los aprendizajes, y por ello...es una parte más del propio proceso educativo.” Lovelace.



CASTRO SANTANDER, Alejandro. El proyecto Curricular Institucional. Novedades Educativas-2003.



ANTUNEZ S: y otros. “Del proyecto educativo a la programación del aula” Grao – 2001.



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Curso para supervisores y directivos de instituciones educativas.

DOCUMENTO DE CÁTEDRA LA PLANIFICACIÓN.⁷

PLANIFICACIÓN

Planificar no es una tarea nueva. Todos los años, al iniciar un ciclo lectivo, cada institución, cada docente, recorre este proceso que le permite ordenar el trabajo del año. El tema de la planificación es un tema ya instalado en las escuela y, por tanto, con historia.

El término planificar se asocia a la idea de pensar por anticipado, efectuar previsiones, organizar, ordenar, visualizar un camino, diseñar y reflexionar sobre el curso de los acontecimientos a fin de alcanzar las finalidades previstas.

Garantizar una actuación coherente, progresiva y coordinada de los docentes a lo largo del trayecto escolar, para todos y cada grupo de alumnos que circula por la institución, asegurando el máximo de calidad en los conocimientos básicos y atendiendo a la vez, a la

⁷ BOTTEON CARINA VIVIANA. ELABORACIÓN A PARTIR DE documentación de DGE, DCP, y conceptualizaciones personales.

diversidad, constituye el gran desafío que debe enfrentar cada equipo docente de una escuela al concretar su tarea de planificación.

La construcción de una visión colectiva del currículum y de los modos de enseñarlo y evaluarlo, es la base del Proyecto Educativo Institucional. Las percepciones personales sobre la función de la escuela, nacidas de la propia experiencia que brinda la práctica profesional y del sentido de pertenencia a una cultura institucional específica, requieren explicitarse y fundamentarse.

Los docentes tienen percepciones diversas acerca de qué y cómo enseñar y evaluar, sustentadas en sus propios modos de percibir el currículum y de entender su tarea. Los docentes saben, desde su práctica, cómo organizar y secuenciar los contenidos, tienen convicciones claras acerca de cómo actuar didácticamente, cómo organizar el espacio y el tiempo, cómo evaluar y promover a los alumnos. Poner estas cuestiones en común posibilita esclarecer, desde las miradas personales, la percepción colectiva del proyecto educativo: cómo entiende el equipo docente el currículum y los modos de concretarlo en la práctica. Esta puesta en común constituye el punto de partida del Proyecto Curricular Institucional.

La planificación anual como herramienta fundamental, deberá prever acciones y contenidos que faciliten el desarrollo de las competencias transversales.

Proponemos aplicar a la dimensión curricular el término “transversalidad” en su sentido etimológico estricto. “Transversal” es aquel contenido que “atraviesa” todo proceso de enseñanza y aprendizaje. La imagen que suele darse para aclarar este significado es la de contenidos que “impregnan” todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Los contenidos transversales son aquellos que “le guste o le disguste al profesor, le entusiasme o le deje indiferente, sea consciente o no de ello, todo docente, en el mismo acto de enseñar cualquier contenido curricular, precisamente “a través de” él (“atravesándolo”...) vehiculiza, transmite, codifica o enseña... “otros” mensajes, “otras” lecciones... (Miguel Fernández Pérez). Siguiendo esta definición, hasta el momento hemos encontrado que sólo hay tres conjuntos de contenidos que la cumplen: las habilidades de la expresión y la comunicación, el pensamiento lógico, reflexivo y crítico y los valores que rigen la convivencia. Los contenidos de estos tres conjuntos podrían ser considerados transversales en sentido estricto. Donde hay enseñanza – aprendizaje hay lengua, pensamiento lógico y convivencia.

Otro es el sentido institucional de la transversalidad, esto quiere decir que la enseñanza de los contenidos no es de responsabilidad exclusiva de un docente aislado sino que exige acuerdos institucionales, gestos, modos de organización y prácticas que involucren a todos los actores miembros de la institución.

En Documento para Análisis y Consulta VI Seminario

Federal Cooperativo para la Transformación Curricular.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Extraído de Renovación Curricular. Serie3. DGE. Provincia de Mendoza.

Documento Institucional de Evaluación por Capacidades D.G.E. 2017

Evaluación por capacidades

Evaluar es dimensionar el nivel de desarrollo de capacidades respecto de un objeto de estudio. La valoración de este nivel de desarrollo es pertinente que sea cualitativo; pero también es necesario que luego pueda traducirse a una escala numérica que posibilite la calificación del estudiante.

En este sentido, es preciso conceptualizar qué son las capacidades. Al respecto no hay definiciones únicas, sino que esta Dirección toma posicionamiento desde dos paradigmas, por un lado el de la cognición situada vinculada al enfoque sociocultural vygotskiano que afirma que el conocimiento forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura; y por otro lado el de las neurociencias que sostiene que el conocimiento se construye mediante el desarrollo de capacidades que se ponen en acto a través de estrategias y acciones concretas.

Desde este último paradigma, se entiende que las capacidades son el potencial interno que poseen las personas y en consonancia con el paradigma vygotskiano se desenvuelven en un contexto o situación real y por lo tanto compleja, en donde se implican el tiempo, el espacio, el mediador y todos los actores que participan. Así, considerando las capacidades que se desenvuelven y el contexto en el cual se produce este proceso de culturización es que acontece el aprendizaje significativo en el que *aprender y hacer* son acciones inseparables; se plantea entonces, que los estudiantes deben aprender en un contexto relevante y situado. Según el Documento Base 2, Anexo 3 de Nuestra Escuela del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, las capacidades son:

(...) constructos que permiten referirse a la manera en que se combinan los potenciales, disposiciones y saberes en maneras diversas y en grados crecientes de complejidad. Los alumnos pueden desarrollar capacidades y demostrarlas cuando se enfrentan con problemas y situaciones de un grado de dificultad adecuado, en contextos variables (Ministerio de Educación y Deportes, 2016: 5)

Las capacidades se desarrollan en esquemas de acción que se manifiestan en espacios y tiempos determinados en los que se actualizan ⁸ por medio de estrategias propicias en la situación concreta. Cuando las estrategias se ordenan e implementan con habitualidad se logra la apropiación del aprendizaje que habilita para la intervención en el mundo circundante por medio de la resolución de problemas, creación de discursos alternativos, proyectos de vida entre otros. En la institución escolar las capacidades (con su esquema estratégico) se abordan desde los objetos de estudio.

⁸ Se ponen en acto, se concretizan acciones que se piensan y resuelven desde la praxis de estrategias cognitivas y de acción sobre aspectos de la realidad para la mejora de la calidad de vida. La estrategia es un saber hacer puntual, cuando se da la habitualidad se logra el proceso permanente que habilita la autonomía progresiva de la persona en todos los ámbitos de su hacer vital.

En el documento del Formación Situada (2016: 6) citado ut supra se señalan cinco capacidades hegemónicas:

- **Comprensión Lectora**
- **Uso de conceptos y teorías para entender y explicar algún aspecto de la realidad**
- **Resolución de situaciones complejas**
- **Autorregulación el propio proceso de participación y aprendizaje**
- **Trabajo con otros para un fin compartido**

Para el logro del desarrollo de las capacidades enunciadas se necesita un tiempo prudencial que garantice el “acostumbramiento” que habilita el hacer permanente que produce el hábito. Para el logro del hábito de comprensión, de transferencia, de resolución, autorregulación y empatía se precisan algunas actitudes específicas tales como la constancia, la perseverancia y la resiliencia. Estas deben estar acompañadas por las decisiones pedagógicas del docente y las del estudiante mismo. Es este último quien decide, finalmente si aprende o no.

En consecuencia, las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación (entendida como interfaz entre enseñanza y aprendizaje); deben generarse en un contexto que implique que el conocimiento que se construye en fases de cognición que culminan necesariamente con una práctica cultural concreta: resolución de un problema de matemática de la vida real, la producción de un carta al lector, la transferencia de un conocimiento químico a una situación culinaria, la analogía entre un proceso histórico y un hecho político actual, entre otras posibilidades.

Debe tenerse en cuenta que se puede enseñar y aprender contenidos sin trabajar capacidades; pero el desarrollo de las capacidades en la escuela, tienen como componente inherente para su logro, el contenido, tal como puede corroborarse en el párrafo que sigue:

“Los docentes proponen situaciones de aprendizaje que colaboran con el desarrollo de las capacidades de sus alumnos mediante el trabajo sostenido con los contenidos de enseñanza. Sin embargo, los docentes y los responsables del sistema educativo deben estar atentos al hecho de que se puede enseñar contenidos sin que se llegue a desarrollar capacidades, a los efectos de corregir el rumbo. Esto sucede porque no todos los modos y las estrategias de enseñanza promueven por igual el desarrollo de las capacidades. Para que esto se logre son particularmente valiosas las estrategias de enseñanza que favorecen la apropiación de mecanismos mentales básicos y operaciones cognitivas como la atención, el reconocimiento de patrones, la autorregulación, y habilidades cognitivas de

alto nivel como la argumentación, la organización estratégica y la metacognición”. (Ministerio de Educación y Deporte 2016: 6).

Evaluación: interfaz entre proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje

La valoración de los aprendizajes de capacidades se ensambla con la valoración de los procesos de enseñanza, toda vez que primero “lo hace el maestro” cuando enseña, luego “el maestro con el estudiante” en la transferencia didáctica de contenidos y capacidades y finalmente “el estudiante” en la autoevaluación y/o en la evaluación externa cuando resuelve problemas, comprende, puede trabajar con otros para un fin compartido. En síntesis, la evidencia del desarrollo de capacidades está dada por la mejora de la calidad de vida y su desenvolvimiento en su entorno cotidiano.

En este sentido, la Dra. Alicia Camillioni plantea la idea de que los estudiantes aprenden de la manera en que se los evalúa, de allí la relevancia de la evaluación como guía de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se recomienda la lectura de la obra de Zabala, J. G. (1997). Los injertos y el sistema inmunológico. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, (11), 5-6.

El ser humano, considerado en su integralidad, es estratégico; es decir, utiliza los mismos procedimientos que desarrollan capacidades, para atravesar todos los objetos de estudio y de la realidad. Sin embargo algunas capacidades son superiores, más complejas y abstractas que otras. Así se pueden establecer al menos, tres modulaciones de capacidades:

- **Abstractas, inobservables o centrales**, se conforman en la “caja negra de la mente” según Fodor (1983)
- **Vinculares o de intertexto**, se conforman en una zona gris o espacio medio en donde se produce la amalgama entre las capacidades centrales de la persona con la información que proviene del ambiente según Mendoza Fillola (2001)
- **Capacidades cognitivas operativas o de acción concreta** en la realidad externa a la persona. Estas últimas son las que pueden evaluarse en la institución escolar y por inferencia, posibilitan que el docente valore las de vinculación y las centrales. (Consoli, 2008) porque en esta fase es que se produce la modificabilidad cognitiva..

A continuación se detallan las capacidades centrales del pensamiento y algunas vinculares y operativas.

CAPACIDADES		
CENTRALES (Neuronales, inobservables)	VINCULACIÓN (Intertexto lector, medianamente observables)	OPERATIVAS (Actividad de clase, observables)
Observación	Decodificación	Reconocimiento
Memoria	Comprensión	Reconstrucción
Inferencia	Interpretación	Conclusión
	Narratividad	Construcción
	Fundamentación	Síntesis
	Conceptualización	Clasificación
	Categorización	Caracterización
	Organización	Reorganización
	Jerarquización	Selección
	Suposición	Cálculo
	Vinculación	Proyección
	Analogía	Comparación
	Transferencia o extrapolación	Resolución

Evaluación		
Generalización		
Imaginación		
Creatividad		
Crítica		
Predicción		
Pronóstico		
Explicación		
Secuenciación		
Análisis		
Idealización		
Escenificación		
Autorregulación		
Intertextualidad		
Resolución		
Alteridad y empatía		
Búsqueda		
Revisión		
Completamiento		
Descripción		
Identificación		
Correspondencia		
Denominación		
Localización		
Enumeración		
Diagramación		
Diferenciación		
Experimentación		

Copia		
Ejemplificación		
Combinación		
Colaboración		
Argumentación		

Este cuadro complementa y especifica lo trabajado en los documentos de Formación Situada.

Política de Evaluación de la Calidad Educativa de la Dirección General de Escuelas, Mendoza

Una política de evaluación de la calidad educativa está constituida por un conjunto de directrices generales que orientan el posicionamiento conceptual sobre la temática a abordar, los objetivos, las decisiones, las acciones, los análisis, entre otras posibilidades. En el campo específico de la evaluación de la calidad educativa, la Dirección General de Escuelas manifiesta que concibe que la educación es un derecho universal que define el presente y futuro de cada persona, con la obligatoriedad del Nivel Inicial, la Educación Primaria y la Secundaria. Por lo tanto, tiene tal relevancia por el alcance demográfico, que se constituye en uno de los indicadores de la calidad de vida de un país. (Res. 1967-D2016)

Los lineamientos que se determinan en una política van generando matrices de actuación que permiten la profundización y reformulación de todos sus componentes en virtud de la valoración que de ella se hacen. En este sentido, una política debe definir también los beneficios esperados a través de su operativización en territorio, en este caso, las instituciones educativas.

Por otro lado, una de las exigencias continuas y más relevantes del siglo XXI en la educación argentina es la capacidad de adaptación a los cambios, la respuesta a nuevos desafíos y el desarrollo de estrategias de innovación y gestión para la concreción de una sociedad democrática que requiere pautas claras de formación integral. Así, Argentina posee un

escenario legal enmarcado en los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño en donde el responsable principal es el Estado y; en consecuencia, la sociedad en su conjunto ya que ambos deben velar por el logro de metas específicas. Por tal motivo, es el Gobierno el que debe promover las políticas más efectivas para alcanzar las metas propuestas en la ley 26.206 de Educación Nacional.

Toda política educativa debe posicionarse para definir sus finalidades, sus estrategias de profesionalización, evaluación, *curriculum*. Desde esta concepción se entiende que la evaluación o valoración de todo el proceso de educación es una responsabilidad tanto del Estado como de la sociedad: gobierno escolar, equipos directivos, docentes, personal de apoyo académico, familias y fundamentalmente: estudiantes. Los alumnos deben internalizar que la educación no solo es un derecho, sino también, una obligación. Esta obligación de aprender los constituirá en seres plenos, desarrollados y capaces de autocompletarse y co-construir una sociedad más justa y solidaria desde la cultura de la calidad, el esfuerzo, la creatividad, la atención a la diversidad, la resiliencia y la paz.

La Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, a través de la Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa y sus respectivas direcciones asume que la evaluación no debe entenderse como un apéndice del proceso, sino como un elemento consubstancial del mismo, que consiste en comprobar los progresos y apoyar el seguimiento de los elementos implicados. Si este concepto es comprendido, la evaluación se convierte en una herramienta que favorece y mejora la calidad de la educación.

La evaluación, desde una mirada compleja y democrática, está lejos de ser la herramienta de control y persecución utilizada en años anteriores con posicionamientos en modelos arcaicos. Hoy, la evaluación es considerada como la posibilidad que existe para la reflexión y mejora de la calidad en un mundo cambiante y exigente. Evaluar permite discernir el camino a seguir en el proceso educativo (enseñanza y aprendizaje).

Se puede decir entonces que es necesario el desarrollo de un instrumento de autoevaluación orientado a contribuir, en forma participativa y democrática, para la mejora de la Calidad Educativa de las instituciones de la jurisdicción. A su vez, permite facilitar los cambios institucionales y pedagógicos necesarios para concretar el acceso universal para cada nivel educativo.

La misión y los logros de la escuela son inherentes al concepto de calidad educativa. Este concepto está vinculado con diversas connotaciones y variables que lo determinan y se modula, al menos, desde dos direcciones: el sistema de gestión gubernamental y el que se relaciona con la propia gestión escolar.

Según la Secretaria de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes, Prof. Elena Duro (2008), un sistema educativo de calidad se caracteriza por:

- El planteo de objetivos curriculares relevantes y compartidos que puedan verse reflejado en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)
- Debe ser eficaz en el sentido que logra el acceso universal (inclusión), la permanencia y el egreso de todos los estudiantes.
- Debería generar un impacto porque los estudiantes egresados lograrían los objetivos de aprendizaje previstos que promoverían el ejercicio de la ciudadanía.

- Debe ser eficiente en cuanto al plantel de personal (suficientes y con la formación adecuada) y con materiales acordes. La eficiencia también está en la administración inteligente y estratégica de estos recursos.
- Debe ser equitativo en el sentido que entiende y administra en situaciones de desigualdad tanto de los alumnos, instituciones, entornos, etc. brindando el apoyo necesario para que los objetivos educativos propuestos sean alcanzados por todos.

Una institución educativa de calidad se caracteriza porque:

- Logra que los estudiantes aprendan lo previsto por el currículo
- Posee objetivos y contenidos de enseñanza pertinentes y actualizados plasmados en un PEI
- Implementa estrategias para prevenir el ausentismo, el fracaso y la deserción escolares.
- Logra el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, de acuerdo con los objetivos de aprendizajes deseables y programados
- Tiene en cuenta las diversas situaciones de sus estudiantes y sus familias y las características de las comunidades en que viven, y promueve apoyo especial a quienes lo requieren (por sí misma o en articulación con otras organizaciones locales).
- Fomenta y posibilita el desarrollo integral de los niños y jóvenes.
- Genera un clima escolar inclusivo, favorable y respetuoso.
- Genera un entorno promotor y protector de los derechos de la infancia.
- Trabaja en la diversidad y promueve la eliminación de todas las formas de discriminación.
- Toma en cuenta a las personas (adultos o niños) con discapacidades y procura superar las barreras físicas y simbólicas para su mejor desempeño.
- Cuenta con un plantel suficiente y con formación acorde a las necesidades de la población a la que atiende.
- Promueve la participación de los miembros de la comunidad educativa.

- Considera la cultura local y comunitaria, y al mismo tiempo está abierta y propone otros elementos que las enriquezcan

Estos criterios de calidad quedan enmarcados en la Ley 26.206 de Educación Nacional Artículos 94 Y 96, en donde se expresa que el Ministerio de Educación tendrá la responsabilidad principal respecto del desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema. Así servirá en la toma de decisiones que tiende al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social, la asignación de recursos, la transparencia y la participación comunitaria, por un lado; y que por otro lado, las líneas políticas de información y evaluación se consensuarán en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las provincias, a su vez participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica para verificar la concordancia con las necesidades de su propio entorno en la búsqueda de la igualdad. Asimismo, colaborará y facilitará la autoevaluación de las unidades educativas con la participación del profesorado y demás integrantes de la comunidad educativa. En conclusión, a partir de la elaboración de este documento, se pretende instalar la cultura de la evaluación con el propósito de dotar de rigurosidad al sistema educativo y luego, según el procesamiento de la información, brindar herramientas y nuevos dispositivos para el enriquecimiento del sistema. Además, los procesos evaluativos fortalecen la capacidad de resiliencia, tolerancia y paz de las instituciones escolares; toda vez que las instituciones escolares se habitúan a los procesos de evaluación como instancia de una política de mejora.

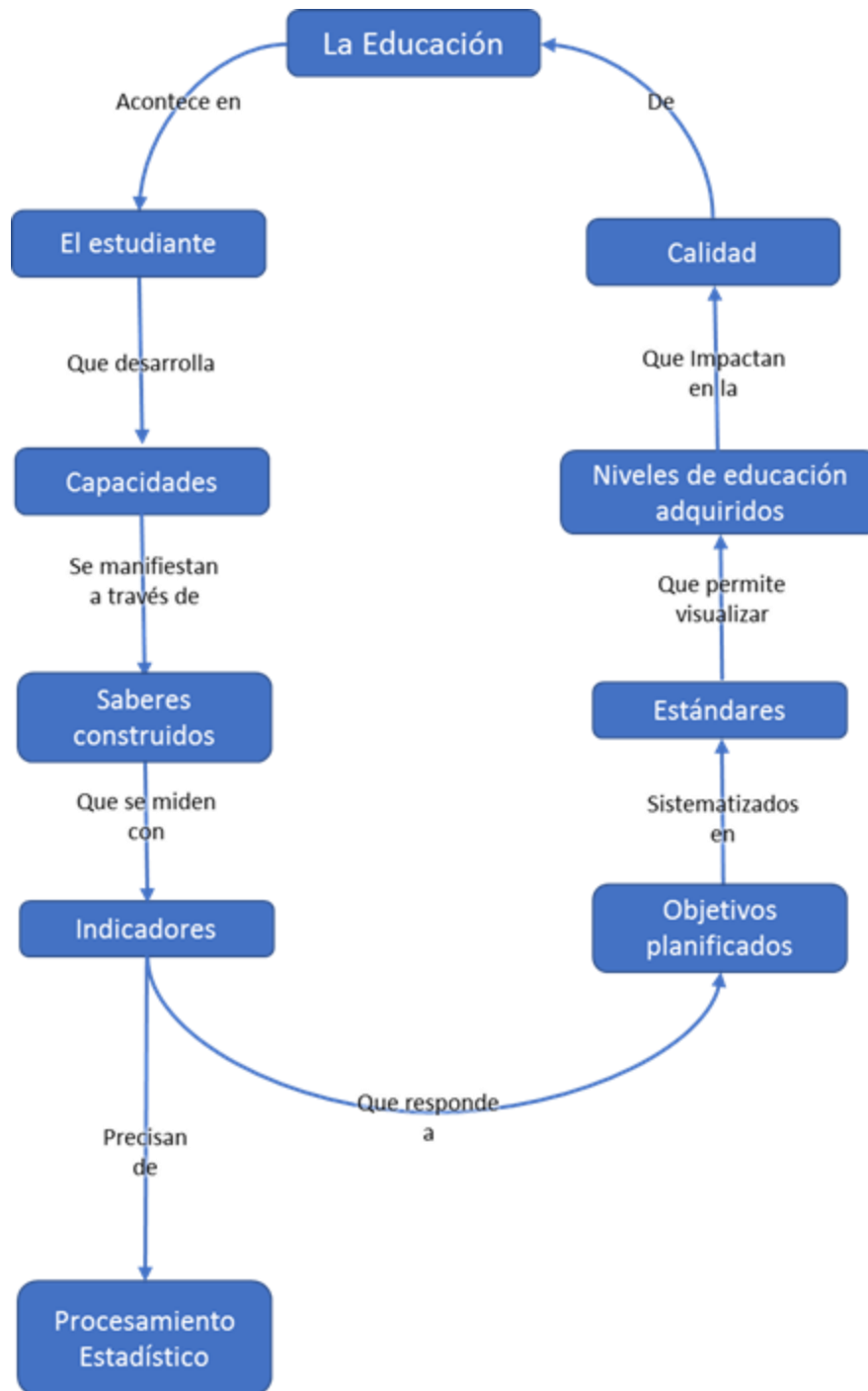
Estrategias de desarrollo

La evaluación se entiende como una estrategia fundante y señera de la mejora de la calidad educativa; fundante porque se toma como punto de partida para los procesos de análisis cuantitativos y cualitativos de la calidad de los aprendizajes; y señero, porque evidencia señales, indicaciones, marcas que manifiestan el grado de alcance del estándar de aprendizaje previsto.

Es menester aclarar que la calidad de los aprendizajes se evalúa según el nivel de desarrollo de las capacidades de los estudiantes en las diversas áreas del conocimiento. Así, la información que se obtiene se utiliza como insumo para la toma de decisiones de profesionalización docente y planeamiento de estrategias cognitivas y pedagógicas. Así se espera que esta profesionalización incremente las Buenas Prácticas en las escuelas de la jurisdicción. Todos los procesos evaluativos posibilitan la reflexión sobre lo desarrollado desde la base de la confiabilidad que aportan estándares⁹, con sus respectivos indicadores a fin de emitir juicios comunicables y fundamentados.

⁹ A su vez, el estándar es una denominación genérica que refiere a una sumatoria de indicadores de logro, que de ser alcanzados señalarían que se ha llegado al nivel de aprendizajes esperados, según lo especificado.

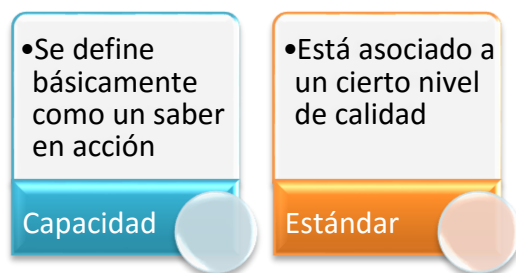
En consecuencia, la educación acontece en el estudiante que desarrolla capacidades (en sus tres niveles de desagregación, según se presenta en cuadro anterior) al mismo tiempo que va constituyendo saberes significativos que pueden medirse con indicadores (permiten el procesamiento estadístico de los logros). Estos últimos responden a objetivos que se planifican en todos los niveles de especificidad del currículo, atendiendo a la complejidad creciente y a la operativización de los mismos en transferencias didácticas concretas. Los objetivos sistematizados según estándares posibilitan la visualización del nivel de conocimientos adquiridos por los aprendices, lo que denota la calidad de la educación, como se visualiza a continuación.



El procesamiento estadístico de los indicadores (desagregado de los estándares) aporta rigurosidad y confiabilidad en la evaluación del sistema de calidad, así se destierra lo anecdótico respecto del dato científico que resulta altamente relevante para la toma de decisiones de los gestores.

El currículo basado en estándares es uno de los más difundidos y el concepto de *estándar* es uno de los más utilizados en los campos de evaluación y diagnóstico. Los términos utilizados en el ámbito de la planificación curricular suelen provenir de otros espacios disciplinares y, cuando se emplean, arrastran una carga de significación que está lejos de una neutralidad semántica. Uno de estos ejemplos son las palabras *capacidad* y *estándar* con notoria relevancia en el campo pedagógico de las últimas décadas (Camilloni 2009).

El término *capacidad* proviene del ámbito de las ciencias cognitivas y de las neurociencias, mientras que *estándar* viene de los campos de la estadística y de la industria. Ambos conceptos son empleados en la actualidad de manera indistinta pero con justificación en la elección de los mismos.



El concepto *capacidad* está ligado a la noción de estándar ya que expresa destreza, habilidad y saber hacer. Un currículo por estándares es una herramienta formidable para el logro del dominio de contenidos básicos y de validez universal y por lo tanto de comparabilidad de los conocimientos. Esto garantiza eficiencia y dominio de los niveles de complejidad creciente que garantiza el enriquecimiento cognitivo, volitivo y actitudinal. Es importante tener en cuenta que este tipo de modelo curricular o la aplicación de un instrumento de evaluación basado en estándares no implica la adopción de una corriente didáctica determinada ya que no se refiere a los procesos de transferencia de los conocimientos, sino a instrumentos de medición, monitoreo y organización con rigor científico.

Los estándares se desagregan en indicadores porque estos notifican exactamente la medición del aspecto medible. Es decir, le pone un puntaje, una calificación. El indicador de logro posibilita el diseño de la complejidad creciente en los procesos de enseñanzaaprendizaje de una asignatura escolar.

En definitiva, los indicadores reflejan el itinerario cuali-cuantitativo que hace posible “valorar” por medio de una “medición” la calidad de los aprendizajes. Dicha calidad pone en valor la dimensión pedagógico-curricular de las instituciones (sus estrategias de transferencia). Según el Ministerio de Educación de Ecuador:

(...) para que el sistema educativo sea de calidad, debemos tomar en cuenta no solo aspectos tradicionalmente académicos (rendimientos estudiantiles en áreas académicas como matemáticas y lengua, usualmente medidos mediante pruebas de

opción múltiple), sino también otros como el desarrollo de la autonomía intelectual en los estudiantes y la formación ética para una ciudadanía democrática, por citar solamente dos ejemplos. También son ejemplos de contribución a la calidad las buenas actuaciones de los docentes en su acción profesional o la efectiva gestión de los centros escolares” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012).

Es importante aclarar que los porcentajes que implican el ‘aprobado’ de cada indicador, se negocian y consensúan según la fase cognitiva y el nivel de desarrollo de los procedimientos mentales de los estudiantes, según especificidades también acordadas por los especialistas.

Implementación de Políticas de Evaluación Jurisdiccional

Para la implementación de la Política de Evaluación de la Calidad Educativa se organizan todas las estrategias en el programa Mendoza Evalúa para Aprender, a saber:

- 1) Operativos de evaluaciones autoadministrables
- 2) Operativos de evaluación externa
- 3) Elaboración de dispositivos de evaluación autoadministrables, con función propedéutica para todos los niveles y modalidades
- 4) Cursos de fortalecimiento docente para la elaboración de dispositivos de evaluación para todos los niveles y modalidades
- 5) Generación de un sistema de estructuración de evaluación autoadministrable que tienda a la autoevaluación institucional y a la inserción de los procesos evaluativos como parte de una cultura de mejora

Los operativos de evaluaciones autoadministrables acontecen en la Institución Educativa. Los dispositivos se diseñan en un nivel central que puede ser provincial o nacional, pero se administran y organizan en la escuela o instituto de formación superior. El nivel central puede o no requerir información de los resultados para la toma de decisiones a nivel jurisdiccional o nacional, pero la corrección de los instrumentos están a cargo del docente del área en cada institución.

Los operativos de evaluaciones externas acontecen en la Institución Educativa, pero son diseñados, administrados y organizados por un nivel central que puede ser provincial o nacional y la evaluación de los instrumentos está a cargo de personal especializado y externo a la escuela o instituto de formación superior. En este caso, la información resultante siempre está a disposición de los decisores jurisdiccionales o nacionales.

En ambos casos los operativos podrán ser muestrales o censales y están sujetos a los procesos de comparabilidad cuali-cuantitativa.

En el devenir de las evaluaciones como interfaz entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, se adquieren saberes cuando se aprehenden conocimientos, se construyen conceptos, se reconocen y/o se elaboran transferencias para incidir sobre diversos contextos de situación para su resolución de manera satisfactoria. Esto ocasiona una necesaria evolución en solidaridad, tolerancia y resiliencia. Estos tres valores se logran en el proceso de aprendizaje si se desarrolla la capacidad del esfuerzo y del sobreesfuerzo que impulsa a continuar cuando adviene lo dificultoso.

Si los saberes han sedimentado en los estudiantes, estos pasan a formar parte de la “caja de herramientas mentales” (Even-Zohar, 1999) que los habilita con justeza para operar en la resolución de conflictos, en la comprensión y producción de textos, en la asertividad de los análisis y conclusiones sobre situaciones varias, etc.

Desarrollar capacidades cognitivas, sociales, pragmáticas, para el trabajo... es aprender. Estas posibilitan la actuación en situaciones según los criterios que se activan desde la plataforma cognitivo-cultural de las personas. Dicha plataforma se compone de saberes o aprendizajes que están conformados por contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se activan desde el asombro del aprendiz que advierte algo deslumbrante ante una explicación, una observación, un comentario, un video, un juego de internet, una lectura, un programa mediático. En ese punto exacto se origina el vínculo entre maestro y estudiante. Según Vygotsky (1998), es el maestro el que guiará al aprendiz para introducirlo en la “zona de desarrollo próximo” en la cual se producirá primero: el hacer del maestro, luego: la vivencia conjunta de descubrimiento y finalmente: la autogestión del alumno en su propio proceso (metacognición) para un aprendizaje relevante, continuo a lo largo del tiempo de su vida. Este conocimiento al que se apunta trasciende las fronteras de lo escolar. Sin embargo, es la escuela (junto con la familia) la responsable de habilitarlo, sistematizarlo y evaluarlo durante la estancia académica del alumno en su sistema.

En efecto, la valoración de contenidos, procedimientos y actitudes pueden medirse a través de estándares de calidad educativa. Así, según documento del Ministerio de Educación de Ecuador los estándares son:

“...descripciones de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad. Así por ejemplo, cuando los estándares se aplican a estudiantes, se refieren al conjunto de destrezas del área curricular que el alumno debe desarrollar a través de procesos de pensamiento, y que requiere reflejarse en sus desempeños. Por otro lado, cuando los estándares se aplican a profesionales de la educación, son descripciones de lo que estos deberían hacer para asegurar que los

estudiantes alcancen los aprendizajes deseados.” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012)

El estándar de pronto es una denominación genérica que refiere a una sumatoria de indicadores de logro, que de ser alcanzados señalarían que se ha llegado al nivel de aprendizajes esperados, según lo especificado en currículo y las condiciones socio culturales demandadas.

Por ejemplo:

- Lengua y Literatura:

Determina elementos implícitos, ideas principales y secundarias, secuencias de acciones temporales y espaciales, relaciones de causaefecto de textos literarios y no literarios (reglamentos, textos de divulgación científica, científicos, académicos, de opinión, páginas webs.), e interpreta la idea nuclear del texto.

- Matemática:

Argumenta procedimientos intuitivos y expresa con fundamentación los conceptos matemáticos.

De esta manera, la educación acontece en el estudiante que desarrolla capacidades al mismo tiempo que va constituyendo saberes significativos que pueden medirse con indicadores (permiten el procesamiento estadístico de los logros). Estos últimos responden a objetivos que se planifican en todos los niveles de especificidad del currículo, atendiendo a la complejidad creciente y a la operativización de los mismos en transferencias didácticas concretas. Los objetivos sistematizados según estándares posibilitan la visualización del nivel de conocimientos adquiridos por los aprendices, lo que denota la calidad de la educación. Los estándares se desagregan en indicadores porque estos notifican exactamente la medición del aspecto medible. Es decir, le pone un puntaje, una calificación. El indicador de logro posibilita el diseño de la complejidad creciente en los procesos de enseñanzaaprendizaje de una asignatura escolar.

1. Reconoce las categorías de tiempo y espacio en el cuento “La intrusa” de Pedro Orgambide con un 100%¹⁰

¹⁰ Este 100% se traduce en un aprobado, porque a los 13 años ya deberían ser capaces de identificar o construir estos datos en un cuento realista en su mayor nivel de complejidad. Este indicador de logro debería quedar alcanzado en este año. Se coloca que está aprobado y corresponde 7, 8, 9 o 10 según sea el estilo de la escritura.

2. Identifica la intención del protagonista cuando violenta la computadora con un 70%¹¹

(...) para que el sistema educativo sea de calidad, debemos tomar en cuenta no solo aspectos tradicionalmente académicos (rendimientos estudiantiles en áreas académicas como matemáticas y lengua, usualmente medidos mediante pruebas de opción múltiple), sino también otros como el desarrollo de la autonomía intelectual en los estudiantes y la formación ética para una ciudadanía democrática, por citar solamente dos ejemplos. También son ejemplos de contribución a la calidad las buenas actuaciones de los docentes en su acción profesional o la efectiva gestión de los centros escolares". (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012)

Evaluaciones integrales de aula

Los aprendizajes sedimentan en niveles cognitivos de complejidad creciente, en orden a lo que la Dirección General de Escuelas emitió dos resoluciones de evaluación durante el primer período de 2016: Res 1155-D-2016 para primaria y Res 1030-D-2016 para secundaria. Estas resoluciones tienden a focalizar y poner en valor el proceso de enriquecimiento cognitivo desde la mirada de la complejidad creciente, desde lo cual se entiende que al finalizar cada año, el estudiante debe haber desarrollado capacidades que le permiten operar estratégicamente con los objetos de estudio de la institución académica.

En este sentido, se establece que se implemente una evaluación integral al finalizar el año escolar y que esta será obligatoria y que puede dimensionarse con instrumentos variados de evaluación (pruebas de desempeño, trabajos con uso de TIC, análisis de casos, etc); obviamente se centra todo el interés en el carácter de integralidad de esta instancia, esto es, los instrumentos deben estar diseñados de manera tal que se vinculen los aprendizajes fundamentales del espacio a evaluar. Esto implica que el docente debe seleccionar capacidades trabajadas a lo largo del año y contenidos nodales del espacio en el que trabaja. Debe aclararse que no es un global, sino una integración.

Un global es la recapitulación de los temas dados. En cambio, un integrador significa la selección de capacidades hegemónicas trabajadas (bajo formato de estándar) y contenidos centrales que definen el estándar que debe haber logrado un estudiante durante ese ciclo concreto.

¹¹ Este 70% se traduce también en un aprobado, porque aún están en etapa de desarrollo del pensamiento abstracto y se admite que pueden presentar dificultades para la captación total de la intención del personaje (información implícita en el texto). Se coloca que está aprobado y corresponde 7, 8, 9 o 10 según sea el estilo de la escritura.

Para la evaluación de un examen integrador se propone que el docente elabore una matriz de evaluación¹² con estándares e indicadores y que esta matriz sea la que guíe la elaboración del instrumento de valoración para los estudiantes. A continuación se proponen como ejemplo un modelo de matriz de evaluación para Lengua y Literatura de 7mo. grado, según el estándar trabajado anteriormente, en este documento.

Los indicadores deben formularse teniendo en cuenta lo que deberá saber y hacer el alumno en relación con los diferentes saberes enseñados y las capacidades puestas en foco para su desarrollo. Para su formulación, los referentes ineludibles serán las planificaciones anuales de cada docente, los acuerdos realizados por cada una de las áreas establecidas en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y los diseños curriculares jurisdiccionales. Pero lo nodal, sin lugar a dudas, son los saberes y capacidades efectivamente trabajadas durante el curso lectivo. (DINIECE, Documento de apoyo para las jurisdicciones en relación con la implementación de la Resolución N° 233 del Consejo Federal de Cultura y Educación del 10 de febrero de 2005.)

Estándar:	Indicadores	Puntaje por indicador, según complejidad	Total: 10 puntos
Comprensión lectora			
Determina elementos implícitos, ideas principales y secundarias, secuencias de acciones temporales y espaciales, relaciones	Determina elementos implícitos	3p	1,75p ¹³
	Reconoce tiempo y espacio	1p	

¹² Una matriz de evaluación es una tabla de doble entrada donde se describen criterios y niveles de calidad de cierta tarea, objetivo, o competencia en general, de complejidad alta. Son unas guías de puntuación usadas en la evaluación del trabajo del alumnado que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar retroalimentación o feedback, permiten la autoevaluación y la coevaluación. (Revueña, Massa, & Evans, 2014).

¹³ Se coloca el puntaje obtenido por el estudiante, según valoración docente. Por ejemplo: El primer indicador equivale a 3 p, pero en total se coloca 1,75 si es lo que el juicio de experto del docente, decide.

de causa-efecto de textos literarios y no literarios (reglamentos, textos de divulgación científica, científicos, académicos, de opinión, páginas webs.), e interpreta la intención del autor del texto.	Distingue ideas principales de secundarias	2p
	Relaciona causa con efectos en el texto (nombre del texto que se analiza)	2p
	Interpreta intención del autor	2p

Bibliografía

- Arceo, F. D. B. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista electrónica de investigación educativa, 5(2).
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Baquero, R. (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. Perfiles Educativos, 24 (96-97), pp. 57-75.
- Bereiter, C. (1997). *Situated cognition and how to overcome it*. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 281-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. Educational Researcher, 18 (1), 32-42.
- Camilloni, A. R. (2009). *Estándares, evaluación y currículo*. Archivos de Ciencias de la Educación. UNP: FaHCE. 55-68

- Ciurana, E. R. (2001). *Complejidad. Elementos para una definición*. Recuperado el 13/11/2016 de http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/ciurana_complejidadelementos-para-una-definicion.pdf.
- Claus, J. y Ogden, C. (1999). *An empowering, transformative approach to service*. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), *Service learning for youth empowerment and social change* (pp. 69-94). Nueva York: Peter Lang.
- Consoli, M. E. V. (2008). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein*. *Investigación Educativa*, 12(22), 203-221.
- Cuetos, F. (1996): *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid. Escuela Española.
- Cuevas, A. y Vives, J. (2005). *La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información*. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 8, 51-70.
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Derry, S., Levin, J. y Schauble, L. (1995). *Stimulating statistical thinking through situated simulations*. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 51-57.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience & Education*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el 5/11/2016 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Diccionario Pedagógico AMEI-WAECE (2016). Recuperado el 13/11/2016 de <http://waece.org/diccionario/index.php>.
- DINIECE, Documento de apoyo para las jurisdicciones en relación con la implementación de la Resolución N° 233 del Consejo Federal de Cultura y Educación del 10 de febrero de 2005
- Duro, E., & Nirenberg, O. (2008). C.E. Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa. UNICEF.
- Engeström, Y. y Cole, M. (1997). *Situated cognition in search of an agenda*. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 301-309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Even-Zohar, I. (1999). *La literatura como bienes y como herramientas*. En Darío Villanueva, Antonio Monegal & Enric Bou, coords. *Sin Fronteras: Ensayos de Literatura Comparada en Homenaje a Claudio Guillén*. Madrid: Editorial Castalia, 27-36.
- Ferrater Mora, J. (1975). *Diccionario de filosofía*. Sudamericana.
- Fillola, A. M. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (Vol. 3). Univ de Castilla La Mancha.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*. MIT press.
- Hendricks, Ch. (2001). *Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning?* *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.
- Kilpatrick, W. (1921). *Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement, definition of terms*. *Teachers College Record*, 22 (4), 283-288.
- Lave, J. (1997). *The culture of acquisition and the practice of understanding*. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Ley de Educación Nacional N° 26206. (2006). República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Luria. A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Martin, M., Sauvageot, C., & Tchatchoua, B. (2011). *Constructing an indicator system or scorecard for higher education a practical guide*. Paris Unesco.
- Martínez, I., & Vásquez-Bronfman, A. (1995). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Madrid: Fund. Infancia y Aprendizaje.
- McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Melillo A. y Suárez Ojeda N. (comp.). (2001). *Resiliencia – Descubriendo las propias fortalezas*, Buenos Aires: Paidós. Pp 83 y sig.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2012). *Estándares de Calidad Educativa*. Quito: Ministerio de Educación de Ecuador.
- Ministerio de Educación y Deportes (2016), *Encuentro Federal de Formación Situada*,

Documento Base N° 2 “Encuadre General sobre el desarrollo de capacidades en la escuela”.

Neve, M. G. (2003). *La cognición situada y la enseñanza tradicional. Algunas características y diferencias*. Manuscrito no publicado, Universidad Iberoamericana, Puebla.

Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

Pérez Porto, J. y Merino, M. (2014) Publicado: 2012. Actualizado: 2014. Definicion.de: Definición de cualitativo. Recuperado de <http://definicion.de/cualitativo/>

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

Posner, G. (1998). *Enfoque de proyectos*. En G. Posner, *Análisis del currículo* (pp. 181-190). Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.

Revista Cuaderno de Materiales ISSN: 1138-7734 Dep. Legal: M-10196-98. Recuperado el 13/11/2016 de <http://www.filosofia.net/materiales/rec/glosario.htm#c>

Revuelta, M., Massa, S., & Evans, F. (2014) *La Práctica de Laboratorio en un Entorno virtual de enseñanza y aprendizaje*.

Robert J. Swartz, Arthur L. Costa, y otros (2008) *El aprendizaje basado en el pensamiento Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XX.I*

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1991). *Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media*. *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1), 37-68.

Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE (Instituto de ciencia de la Educación).

Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Vygotsky, Lev, (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edit. Crítica, España 3º edición.

Wassermann, S. (1994). *Introduction to case method teaching*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

- Yates, M. y Youniss, J. (1999). *Promoting identity development: Ten ideas for school based service learning programs*. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), *Service learning for youth empowerment and social change* (pp. 43-67). Nueva York: Peter Lang.
- Zabala, J. G. (1997). *Los injertos y el sistema inmunológico*. Uno: Revista de didáctica de las matemáticas, (11), 5-6.

COMPETENCIAS:

SON LAS COMPLEJAS CAPACIDADES INTEGRADAS, EN DIVERSOS GRADOS, QUE LA ESCUELA DEBE FORMAR EN LOS INDIVIDUOS PARA QUE PUEDAN DESEMPEÑARSE EN DIFERENTES SITUACIONES Y CONTEXTOS DE LA VIDA SOCIAL Y PERSONAL, SABIENDO VER, HACER, ACTUAR Y DISFRUTAR CONVENIENTEMENTE. CULLEN 1996.

LA COMPETENCIA ES UN SABER COMPLEJO QUE PERMITE HACER. LA COMPETENCIA COMPRENDE DIVERSOS PROCESOS COGNITIVOS Y DIVERSOS PROCEDIMIENTOS, QUE UNA VEZ INTERNALIZADOS, PERMITEN AL SUJETO REALIZAR DETERMINADAS TAREAS. LA COMPETENCIA TERMINAL ES ABARCATIVA Y COMPRENDE LOS DISTINTOS GRADOS QUE CORRESPONDEN A LOS CICLOS Y CURSOS. CUANDO SE EXPLICITAN LAS COMPETENCIAS PARCIALES SE DEBE INDICAR A QUÉ NIVEL DE CONOCIMIENTOS SE REFIERE. GOMEZ, MARÍA VICTORIA.

EL MINISTERIO DE CULTURA DE LA NACIÓN EN LOS CBS ESTABLECE: LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS ESPECIFICAN LAS INTENCIONES EDUCATIVAS, EN RELACIÓN CON LOS EJES DE FORMACIÓN EN LOS ASPECTOS QUE HACEN AL DESARROLLO ÉTICO, SOCIO-POLÍTICO-COMUNITARIO, CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO Y DE LA EXPRESIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN. POR LO TANTO LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INTEGRA CAPACIDADES DE TIPO INTELECTUAL, PRÁCTICO Y SOCIAL.

LA CONSTRUCCION DE COMPETENCIAS SUPONE LA ARTICULACIÓN ENTRE LA APROPIACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO: SOLUCIÓN DE PROBLEMAS, CREATIVIDAD, METACOGNICIÓN DE UN SABER, UN SABER HACER Y UN SABER EXPLICAR LO QUE SE HACE. MARÍA VICTORIA GÓMEZ "DESARROLLO COGNITIVO Y COMPETENCIAS" DOCUMENTO DE TRABAJO. MENDOZA. FEEYE.

LENGUA:

La **competencia comunicativa** para comprender y producir textos orales y escritos con autonomía y eficacia.

La **competencia estético-literaria** para formar un lector de textos literarios.

CAPACIDADES: Román Pérez, Martiniano "Diseños curriculares del aula"

Los aprendices en el aula utilizan su inteligencia como una herramienta fundamental para aprender. Su inteligencia consta de un amplio conjunto de capacidades, destrezas y

habilidades. Las capacidades no se pueden desarrollar directamente, es necesario descomponerlas en destrezas y habilidades.

La capacidad es una habilidad general que utiliza o puede utilizar el aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo.

Las capacidades se organizan en cuatro grandes grupos:

- Cognitivas
- Psicomotrices
- De comunicación
- De inserción social



DESTREZA:

Es una habilidad específica, que utiliza o puede utilizar un alumno. Un conjunto o constelación de destrezas constituye una capacidad. Las capacidades no se pueden trabajar de una manera directa, es necesario trabajar sus destrezas respectivas.

Capacidad cognitiva **CLASIFICAR**

DESTREZAS: reconocer, relacionar, comparar, analizar, deducir, catalogar, categorizar, jerarquizar.

HABILIDAD:

Es un paso mental estático o potencial. Un conjunto de habilidades forman una destreza.

PANEL DE CAPACIDADES (Martiniano Román Perez)

COMUNICACIÓN

- expresión oral
- expresión escrita
- expresión gráfica
- expresión artística
- expresión corporal
- expresión musical
- expresión dinámica
- expresión plástica

INSERCIÓN SOCIAL

- Integración en el medio
- Relacionarse
- Colaborar
- Convivir
- Participar
- Aceptar críticamente:
valores, normas, estilo de vida
- Compartir
- Asumir responsabilidades
- Sentido de equipo

COGNITIVAS

- Comprender
- Imaginar
- Sintetizar
- Utilizar
- Pensamiento creador
- Relacionar
- Planificar el conocimiento
- Razonamiento lógico
- Razonamiento inductivo
- Interiorizar conceptos
- Pensamiento y sentido crítico
- Clasificar
- Globalizar
- Percibir

PSICOMOTORAS

- Orientación espacial
- Orientación temporal
- Creatividad
- Aplicar
- Expresión corporal
- Coordinación psicomotriz
- Utilizar
- Construir
- Automatizar

APRENDO A PENSAR

José María Martínez Beltrán

Trabajemos para formar alumnos competentes	
Capacidades que puedes desarrollar	CAPACIDADES COGNITIVAS , consisten en ...
Observar	Percibir con claridad y de modo sistemático: detalles, formas variadas. Requiere una percepción clara y atención focalizada (no dispersa).
Identificar	Descubrir las características de un objeto y distinguir lo esencial de lo accesorio.
Comparar	Determinar lo común y lo diferente de las cosas y de las ideas...según distintos niveles de abstracción.
Representar mentalmente	Imaginar figuras, épocas, ideas...y hacerlo con detalle y exactitud.
Codificar.	Representar con símbolos, e interpretarlos como estrategia de pensamiento
Recoger información	Ordenar, clasificar, presentar información en distintas modalidades y hacerlo de modo sistemático:
Plantearse problemas.	Crear problemas y su solución de múltiples maneras. Siempre puede resonar la pregunta: ¿se podrá de otra manera?
Completar.	Comprender metáforas, analogías, esquemas cognitivos.
Clasificar.	Identificar uno o más criterios de agrupamiento.
Crear.	Usar el pensamiento divergente: inventar, completar, crear nuevos ejercicios
Analizar.	Percibir con detalle la realidad, las partes de un todo para conocerlo mejor.
Sintetizar.	Resumir lo hecho, lo leído o estudiado en forma de conclusiones.
Pensamiento hipotético.	Saber trazar hipótesis para poder comprobarlas: "Si hacemos así resulta-rá..."(adelantar resultados)
Usar conceptos apropiados	Exigir el uso de términos exactos, seleccionar el mejor vocabulario, expresarse con precisión.
Inferir	Deducir : "Dado que...., entonces...."como base del pensamiento inferencial lógico.
Pensamiento lógico.	Diferenciar lógico-ilógico en el razonamiento. El pensamiento tiene una condición para ser pensamiento; que sea lógico.
Trazar estrategias	Elaborar y aplicar soluciones a otros problemas- situaciones. Estrategia: cómo hacer; por dónde empezar; qué camino seguir.
Autoevaluar	Crear el hábito de comprobar la precisión con que se han finalizado las tareas realizadas. Un ejercicio termina después de comprobarlo, no antes.
Trazarse objetivos.	Habitarse a proponerse objetivos y seguirlos. Objetivo: a donde quiero llegar; por qué camino; con qué medios; y resultado

	esperado.
Discriminar.	Saber distinguir las operaciones que realiza mi mente, como: comparar, analizar, clasificar, deducir .
Tomar conciencia.	Diferenciar lo que se aprende del cómo se aprende: procesos, operaciones de la mente, funciones cognitivas que facilitan o dificultan el trabajo.
Aplicar	Utilizar conceptos, leyes, principios...en la vida ordinaria; a otros contenidos de clase; al trabajo.
Transferir	Aplicar los procesos de trabajo a otras situaciones más o menos complejas. Toda fórmula, ley, principio...puede tener su aplicación.
Capacidades que puedes desarrollar	CAPACIDADES AFECTIVAS , consisten en ...
Aceptarse	Aceptar las características propias, las de los demás y la riqueza de la diversidad.
Tomar decisiones.	Analizar antes de decidir y evaluar después. Saber expresar las opciones ante los demás.
Interpretar la expresión de los sentimientos	Ejercitar la percepción de gestos y actitudes; diferenciarlos. Expresar los propios sentimientos.
Autonomía.	Asumir la realización de tareas, sin dependencia de otros o de cómo hacen los demás.
Libertad interior.	Procurar trabajar en diálogo consigo mismo: “¿Qué hago? ¿Cómo lo estoy haciendo? ¿Habrá otra forma...?”
Iniciativa.	Hacer algo “voluntariamente”; interesarse por temas, actividades, sin que hayan sido encomendados.
Honradez	Cumplir responsablemente los compromisos; no copiar; explicar objetivamente un comportamiento.
Sinceridad	Distinguir lo verdadero de lo falso; decir la verdad. Asumir el propio comportamiento o errores. Tener actitud de escucha para con los demás.

Capacidades que puedes desarrollar	CAPACIDADES DE PARTICIPACIÓN , consisten en ...
Seguir normas	Conocer y crear normativas para el funcionamiento personal o de la clase. Seguir instrucciones con exactitud, saber darlas.
Valorar la normativa	Distinguir las normas como ayuda personal, reconociendo el valor que la sustenta.
Desarrollar actitud crítica	Estudiar situaciones reales, enjuiciarlas, descubrir sus valores o contravalores.
Seguir reglas	Adherir al cumplimiento de normas, procedimientos, comprobar su seguimiento ajustado.
Colaborar.	Interacción en discusiones, proyectos, actuaciones, buscando el bien común.
Aceptar	Respetar las decisiones de grupo, normas, fines y objetivos

	propuestos, reconociendo que el bien común no siempre coincide con el interés de cada uno.
Respetar la diversidad	Estar abierto a lo distinto: cultural, social, cognitivamente aceptando soluciones, ideas con tolerancia y disenso respetuoso.
Trabajar en grupo	Diseñar y seguir procesos conjuntos, valorando la participación de todos y los resultados obtenidos cooperativamente.

FUNCIONES COGNITIVAS: Si queremos que nuestras **capacidades (operaciones mentales)** trabajen bien, necesitamos tener en cuenta el desarrollo de las **funciones cognitivas.**

a) AL RECOGER INFORMACIÓN.	
Percepción clara y precisa, evitando percepción borrosa y confusa	Distinguir los detalles: número, formas, relaciones de los objetos, figuras, problemas y situaciones.
Comportamiento sistemático, evitando el comportamiento impulsivo, asistemático, no planificado.	Analizar antes de hacer. Recoger datos. Crear estrategias con orden. Trabajar de modo sistemático.
Vocabulario-conceptos para identificar objetos.	Relacionar palabra- concepto. Importancia del uso específico de los distintos lenguajes (matemática, lengua,...)
Orientación espacial y temporal correcta	Llegar a conceptos de espacio y de tiempo por vivencia que permita la representación mental (ej. periodos, velocidad...)
Constancia, permanencia de los objetos en la mente.	Representación correcta , permanencia en memoria.
Precisión, exactitud al recoger datos.	Al recoger información, hacerlo de modo sistemático, con orden; determinar datos relevantes- no relevantes.
Considerar dos o más fuentes de información a la vez.	Dar respuestas a una parte del problema sin tener en cuenta todos los datos simultáneamente.

b) AL ELABORAR LA INFORMACIÓN	
1. Percibir y definir el problema. 1. Dificultad para percibirlo y definirlo.	1. Dificultad para establecer relaciones entre distintos datos, comprender enunciados.
2. Diferenciar datos relevantes e	2. Dar importancia a la verbalización de conceptos y

irrelevantes. 2. Dificultad para distinguirlos.	de los procesos que usamos al realizar tareas.
3. Comparar de modo espontáneo 3. Carencia de conducta comparativa.	3. Comparar objetos, fórmulas, palabras, ideas....sin que
4. Amplitud del campo mental. 4. Estrechez del campo.	4. Tomar estrategias y recursos para recordar, sin dejar que una idea o forma borre otra. Relacionar.
5. Percibir la realidad de forma global. 5. Percepción episódica de la realidad.	
6. Uso del razonamiento lógico. 6. Carencia de razonamiento lógico.	6. Ejercicio de la lógica con distintos lenguajes y formas; analogía, transitividad, silogismos.
7. Interiorizar el propio comportamiento. 7. Dificultad de interiorización.	7. Darse cuenta de la capacidad de hacer y poder explicarlo de modo preciso.
8. Pensamiento hipotético. 8. Dificultad para trazar hipótesis.	8. Desarrollo de la capacidad de hacer hipótesis y comprobarlas con lógica y predicción de hechos.
9. Trazar estrategias para verificar hipótesis. 9. Carecer de dichas estrategias.	9. Cómo hacer; por dónde empezar; qué procesos seguir. Utilizarlas en todos los ejercicios y tareas.
10. Facilidad para planificar la conducta. 10. Dificultad de planificación de la conducta.	10. Actividad de previsión y planificación: necesidades, utensilios, procesos, comprobaciones.
11. Expresar conceptos cognitivos. 11. Dificultad para expresarse en esos términos.	11. Conciencia de cómo hago y traducirlo a términos metacognitivos: he comparado, deducido, analizado, estrategia. El vocabulario propio (capacidades, operaciones y funciones) será el más apropiado.
12. Desarrollar la conducta sumativa. 12. Dificultad en la conducta sumativa.	12. Comportamientos adquiridos como estrategias espontáneas de cálculo ante situaciones diversas.
13. Interiorización de esquemas, leyes, modelos, que permitan la proyección de relaciones virtuales.	13. Relaciones de forma, tamaño, origen, pertenencia.
c) AL COMUNICAR LAS RESPUESTAS	
1. Comunicación descentralizada. 1. Percepción y comunicación egocéntrica.	1. Egocentrismo es ver las cosas a mi manera, sin tener en cuenta otra realidad. La “descentralización” es la percepción objetiva de la realidad.
2. Proyectar relaciones virtuales. 2. Dificultad para	2. Las relaciones entre objetos no dependen de ellos mismos, sino de la capacidad de relacionarlos.

proyectarlas.	
3. Comunicar respuestas sin bloqueos. 3. Bloqueo en la comunicación de la respuesta.	3. Bloqueos que impiden dar respuestas: miedo, inseguridad, falencia de vocabulario, fallos de conceptos.
4. Respuestas certeras y justificadas. 4. Respuestas por ensayo y error.	4. El ensayo y error consiste en probar "a ver qué sale". Denotar falta de interiorización. Dificulta la precisión.
5. Dominio de vocabulario adecuado. 5. Falta de instrumentos verbales adecuados.	5. Hay una estrecha relación: pensamiento- vocabulario- expresión del pensamiento. Formar el vocabulario específico de cada área. Sin él no puede haber expresión correcta.
6. Precisión y exactitud al responder. 6. Carencia de precisión- exactitud al responder.	6. Precisión en la construcción de frases; simplicidad; palabras adecuadas. La expresión revela estructura mental.
7. Transporte visual adecuado. 7. Deficiencia en el transporte visual.	7. Retención de características en la memoria; asegurar la correcta representación mental de formas, palabras, fórmulas.
8. Conducta controlada. 8. Conducta impulsiva.	8. Comportamiento controlado por el dominio de la impulsividad y por tener el lugar de control interiorizado. Desde ese lugar surgen las decisiones y los controles de comportamiento.

Paradigmas pedagógicos	CONDUCTISMO	CONSTRUCTIVISMO	DIALÉCTICO MEDIACIONAL	COGNITIVISMO	HUMANISMO
REPRES EN- TANTES	Pavlov, Watson, Skinner.	Piaget	Vygotsky	Ausubel, Gagné, Novak.	Frankl, Allport, Maslow, Rogers
SUJETO DEL APREN- DIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Pasivo • Tabla rasa 	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente activo. • Él construye su propio aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activo con posibilidad de superar su nivel de desarrollo intelectual con un mediador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activo • Siempre tiene conocimientos previos. • Desarrollo Intelectual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activo • Autónomo • Es capaz de desarrollar sus capacidades en función de sus intereses y necesidades.

ROL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el refuerzo. • Protagonista: da todo hecho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observador. • Plantea el conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediador. • Observador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda con organizadores previos. Material significativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitador.
CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta del individuo frente a una situación estimulante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción personal del conocimiento frente a una situación conflictiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Social. Basado en relaciones humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideas previas a nuevo material. Modificación de estructuras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación Vivencial en función de sus objetivos.
ASPECTOS NEGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • No presta atención a los factores internos • No existe la motivación sino el condicionamiento externo. • Considera fundamentalmente la experiencia y le resta importancia a lo innato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de una teoría psicológica directa mente en la educación. • Utilización de la psicología puramente en el campo de la Pedagogía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si no hay relación social, no hay procesos psicológicos por lo tanto no es persona, ser humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deja de lado la parte afectiva. 	
ASPECTOS POSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Fijación de hábitos. • Aprendizaje del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se interesó por el paso de los conceptos cotidianos a científicos dentro de 	<ul style="list-style-type: none"> • Avanza sobre lo que dijo Piaget y lo complementa. • Le da importancia al lenguaje como medio 	<ul style="list-style-type: none"> • El individuo no es una tabla rasa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revaloriza lo afectivo. • Tiene en cuenta la posibilidad del individuo de desarrollar sus

		<p>un programa epistemológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene en cuenta el desarrollo evolutivo del niño. 	para comunicarse con los demás.		Potencialidades por sí mismo.
--	--	--	---------------------------------	--	-------------------------------

HABILIDADES	COMPORTAMIENTOS	TÉC/ESTRATE.
<p>OBSERVAR</p> <p>Dirigir y controlar de forma metódica la percepción de objetos, sucesos y/o procesos</p>	<p>Atender, vigilar, reparar en, fijarse, notar, percibir, identificar, encontrar, describir, señalar, discriminar, formular preguntas, caracterizar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Registros ✓ Toma de notas ✓ Auto-observaciones ✓ Dibujos ✓ Fichas de observación ✓ Listas de control ✓ Descripciones ✓ Cuestionarios y entrevistas ✓ Subrayado ✓ Pre lectura
<p>COMPARAR</p> <p>Establecer una relación entre distintos hechos o acontecimientos</p>	<p>Distinguir, diferenciar, confrontar, verificar, aparear</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apareamiento ✓ Hojas modelo ✓ Tablas ✓ Método de análisis
<p>ORDENAR</p> <p>Disponer sistemáticamente hechos a partir de un atributo o parámetro</p>	<p>Reunir, organizar, agrupar, seriar, catalogar, listar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Índices ✓ Colecciones, álbumes ✓ Inventarios, catálogos ✓ Secuencias temporales ✓ Calendarios, cronologías ✓ Planes de acción ✓ Agendas ✓ Instructivos
<p>CLASIFICAR</p> <p>Habilidad de identificar</p>	<p>Catalogar, jerarquizar, categorizar, ordenar de acuerdo a un criterio (alfabético,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guías ✓ Catálogos

los atributos de un concepto a acontecimientos que lo acreditan como pertenecer a una clase	numérico, espacial, temporal...)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resúmenes ✓ Cuadros sinópticos ✓ Esquemas ✓ Glosarios ✓ Fichas ✓ Taxonomías
<p>REPRESENTAR</p> <p>Reproducir a través de imágenes y/o símbolos, hechos o acontecimientos específicos</p>	Reproducir, recrear, simular, modelar, simbolizar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construcciones ✓ Collage, carteles ✓ Maquetas, esculturas ✓ Juegos de rol ✓ Simulaciones ✓ Metáforas ✓ Diagramas ✓ Gráficos ✓ Mapas conceptuales ✓ Planos y mapas ✓ Historietas
<p>RETENER</p> <p>Almacenar y/o conservar todo tipo de datos en el sistema cognitivo</p>	Codificar, etiquetación, catalogación,	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Copia y retención ✓ Mnemotécnicas ✓ Organizadores previos ✓ Códigos ✓ Etiquetas ✓ Redes semánticas
<p>RECUPERAR</p> <p>Se reintegran las informaciones almacenadas</p>	Reactivación, mantenimiento, evocación y olvido, actualización, recuerdo,	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recuerdo ✓ Reconstrucción ✓ Repaso ✓ Asociación ✓ Recapitulación ✓ Técnicas de recuperación ✓ Re aprendizaje
<p>INTERPRETAR</p> <p>Consiste en otorgar un</p>	Parafrasear, comprender, razonar, argumentar, justificar, explicar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analogías ✓ Traducción a otros lenguajes

significado personal a un hecho o a un acontecimiento		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Parafraseado ✓ Anticipación ✓ Argumentación
INFERIR Aptitud para completar una información parcial o para establecer conclusiones a partir de supuestos que no tienen una suficiente fuerza probatoria	Deducir, suponer, anticipar, verificar, predecir, elaborar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deducción ✓ Anticipación ✓ Probabilidad ✓ Suposición ✓ Pronósticos ✓ Previsiones ✓ Prospecciones
TRANSFERIR Aplicar con aciertos los procesos cognitivos adquiridos a otras tareas distintas	Generalizar, aplicar, resolver, explicar, solucionar, demostrar, facilitar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Generalizaciones ✓ Transferencias (+) o (-)
EVALUAR Otorgar un valor a la comparación entre la medición o cuantificación de una conducta, o fenómenos y un criterio	Valorar, opinar, enjuiciar, probar, apreciar, estimar, criticar, demostrar, examinar, tomar decisiones, optar, verificar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Auto-evaluación ✓ Ensayo-error ✓ Estimaciones ✓ Informes, críticas, juicios ✓ Pruebas

PLANIFICACIÓN

Planificar no es una tarea nueva. Todos los años, al iniciar un ciclo lectivo, cada institución, cada docente, recorre este camino que le permite ordenar el trabajo del año.

El término planificar se puede definir:

- ❖ “Programar la enseñanza es realizar un diseño de cómo queremos orientar la acción antes de que esta ocurra improvisadamente o en forma rutinaria...no existe una técnica concreta de hacer programaciones pero siempre responde a una concepción pedagógica y psicológica”. Gimeno Sacristán.
- ❖ La planificación didáctica es al mismo tiempo un proceso mental, organizativo, anticipatorio y mediador llevado por el docente, y un producto de ese proceso comunicable, analizable y modificable.
- ❖ Es una instancia de concreción del currículum en el cual el docente ha de tener criterios claros para estructurar los contenidos (qué enseñar), establecer una secuenciación y temporalización para su presentación (cuándo enseñar) y una estrategia pedagógica (cómo enseñar).

ORGANIZACIÓN

- 1) ELABORAMOS EL MARCO DE REFERENCIA: se incluyen los datos del diagnóstico.
- 2) MARCO TEÓRICO: se consultan las fuentes de información curricular, P.E.I., P.C.I. se elabora la fundamentación curricular de la materia y su relación con otros espacios curriculares.
- 3) OPERALIZANDO LOS PROPÓSITOS: definición de competencias que se desean formar: esto significa que capacidades necesitan desarrollar. Se traducen en expectativas de logro de áreas y por años.
- 4) LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: teniendo en cuenta la *significatividad lógica*(cuerpo de conceptos interrelacionados a partir de ejes conceptuales), *significatividad psicológica* (conocimientos, supuestos y experiencias previas de los alumnos) y *significatividad social*
- 5) ORGANIZACIÓN DE ESPACIO, TIEMPO Y RECURSOS MATERIALES.
- 6) EVALUACIÓN: para los procesos de aprendizaje y para los resultados de los mismos.



ANDER EGG, E. La planificación Educativa. Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata, 1996.



DAVINI, C. Enseñanza. Dirección Nacional de Programas y Proyectos. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1993. Módulo Enseñanza.



SACRISTÁN, G. LA enseñanza: su teoría y práctica. Madrid,



GOBIERNO DE MENDOZA
DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS
Subsecretaría de Innovación y Transformación Educativa

**EL TRABAJO CON SECUENCIAS DIDÁCTICAS
COMO MEDIACIÓN EN EL PROCESO DE
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
ESCOLAR**

PRODUCCIÓN DE MATERIALES

Prof. Lic. Miriam Quinteros de Vega

Las posibilidades del trabajo con **secuencias didácticas** como estrategias de mediación en el proceso de construcción del conocimiento escolar, están enraizadas en la concepción del currículum en el aula como territorio de prácticas diversas, de interacciones y comunicaciones, de negociación de significados dentro a del aula como espacio social.

El currículum en el aula aparece como lugar para resignificar el DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL en el contexto institucional expresado en sus PROYECTOS INSTITUCIONALES a partir de la comprensión de los principios ordenadores de la producción, reproducción y cambios del conocimiento que se generan en el aula.

El currículum en el aula se objetiva en la PLANIFICACIÓN entendida como CONJUNTO DE HIPÓTESIS DE TRABAJO Y PROPUESTAS DE ACCIÓN DIDÁCTICA A EXPERIMENTAR, INVESTIGAR Y DESARROLLAR EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR, en la planificación se hace y adquiere sentido una SECUENCIA DIDÁCTICA.

La secuencia didáctica es una estrategia de trabajo del docente que se expresa como texto pedagógico que organiza y "regula" el proceso de construcción del conocimiento. Podríamos pensarla como la forma más cercana a la "realidad" de una clase de trazar un "mapa del saber" para la construcción de competencias. Al mismo tiempo que una secuencia didáctica representa una selección y organización de contenidos define los parámetros del saber que pretende ser construido / transmitido, al organizarlo en un determinado orden (secuencia) y un determinado período de tiempo (ritmo)

El trabajo con secuencias, lejos de ser planteado como conjunto de reglas y procedimientos a aplicar mecánicamente debe ser entendido como una herramienta de reflexión y análisis de las posibles formas de ayuda pedagógica (mediación) tomando como punto de partida las características del proceso de construcción del conocimiento que lleva a cabo el alumno.

La actividad constructiva del sujeto que aprende es el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares. Cuando inicia el aprendizaje de un nuevo contenido, el alumno construye significados, representaciones o "modelos mentales" sobre dicho contenido, pero no hace esto a partir de la nada sino a partir de sus ideas y representaciones previas. Las representaciones que construye el alumno, generalmente, no se corresponden en sentido estricto con las representaciones o modelos que sobre dichos contenidos tiene el docente. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL ALUMNO TIENE SU PROPIA DINÁMICA Y UN TIEMPO QUE HAY QUE RESPETAR y esto es lo que debe reflejar una secuencia didáctica.

Como resultado de la convergencia de múltiples variables en la construcción áulica del conocimiento, la SECUENCIA DIDÁCTICA actúa como punto de referencia que define contenidos desde una determinada forma de presentarlos. Esta forma de presentación deberá tener en cuenta la lógica interna de las disciplinas y las posibilidades

de aprendizaje de los alumnos. Toda SECUENCIA DIDÁCTICA es un texto social, donde el docente opera con "LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO", como advierte Vigotsky. Es un dispositivo construido cooperativamente, que al concretarse en clase va a sufrir un nuevo proceso de contextualización.

En la lógica de toda secuencia didáctica podemos reconocer:

- una JERARQUÍA CONCEPTUAL que representa la red de conceptos a construir propuestos en articulación con los CONTENIDOS definidos en los distintos niveles de especificación curricular que anteceden y constituyen el punto de enlace con los ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO que se intenta configurar en el alumno;
- una SECUENCIA marcada por el trabajo metodológico de construcción del conocimiento;
- un RITMO que atendiendo al tiempo personal de construcción del conocimiento del alumno, articule con los tiempos escolares donde puede advertirse la presencia de "interferencias" en el proceso mismo, por ejemplo interrupciones en clase;
- ciertos LÍMITES planteados por el alcance (extensión y profundidad) de los conocimientos que se intenta construir. Estos límites pueden advertirse como SEGMENTOS en la estructura de la secuencia didáctica, vinculados a los propósitos que orienten a cada momento del proceso (Por ejemplo: recuperación de conocimientos previos, producción del conflicto cognitivo, construcción de un significado nuevo para contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales, aplicación de ideas, evaluación del proceso...)

Aunque los docentes no siempre alcancemos a advertirlo, en toda SECUENCIA DIDÁCTICA planteamos una propuesta donde rigen dos tipos de reglas:

- REGLAS DE ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO en tanto se definen los comportamientos, disposiciones, capacidades que se esperan alcanzar y su jerarquía relativa, expresados en las expectativas de logro (objetivos) que proponemos y en las estrategias didácticas sostenidas.
- REGLAS DE TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO que también aparecen bajo la forma de presentación de los contenidos (tópica, operacional o situacional tal como analizamos en los Documentos "Aportes para la construcción de globales 2004") y se plasman en las estrategias didácticas que configuran las "tareas" a realizar por el alumno. Tenemos que concientizarnos de que "el contenido no es independiente de la forma en la cual es planteado." La secuencia y el orden de los contenidos, el rito del dato, el control de la transmisión, la demanda de la respuesta textual... no son sólo formas vacías sino que son, en sí mismas, un mensaje que altera y resignifica. La forma en que se presentan los contenidos afecta su significado. En la situación escolar, el proceso de comprensión consiste en una reconceptualización; es decir se comprenden los nuevos conceptos completando su significación, concretando su sentido al incorporarlos a contextos ya significativos para el sujeto.
- En tanto aceptemos que enseñar es hacer posible el aprendizaje, provocar dinámicas y situaciones en las que pueda darse el proceso de aprendizaje del alumno y así para plantear SECUENCIAS DIDÁCTICAS, deberemos traer las teorías del aprendizaje que

asumimos como referentes a la hora de construir nuestra planificación. "Usar" las teorías del aprendizaje tiene un sentido diferente cuando se hace como derivación tecnológica de reglas para la práctica - a base de fijar prescripciones normativas - a cuando se hace como "alimento" de ideas para la acción. Ideas que el docente trabaja en sentido hermenéutico: ve qué le dicen, qué le describen, con qué valores conectan. Así "usar" la teoría será una toma de decisión para actuar desde ellas y con ellas. El marco teórico que constituye la opción jurisdiccional, en consonancia con los lineamientos nacionales, acepta que el aprendizaje es fundamentalmente un proceso constructivo.

Cuando construimos una secuencia didáctica, debemos instalar como punto de partida un **CONFLICTO COGNITIVO** que va a marcar dónde se hace necesario sustituir o completar las ideas que cada sujeto que aprende tiene. En el proceso de construcción del conocimiento, este conflicto se produce como resultado de la falta de acuerdo entre los **ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO** disponibles en el alumno y lo nuevo que se plantea o bien como resultado de las contradicciones internas entre diversos esquemas del sujeto. Esto se conecta, a su vez, con el **NIVEL DE DESARROLLO COGNITIVO** del alumno.

ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO

*Las ideas o conceptos forman una estructura constituida por una red de relaciones que hacen que el significado sea, en buena parte, personal.

*La estructura de nuestras ideas (estructura cognitiva) se presenta como un conjunto de esquemas de conocimiento. Un esquema es una representación de un aspecto de la realidad que, como estructuras dinámicas, se van modificando como resultados de los procesos de aprendizaje. Un nuevo conocimiento puede llevar a reestructurar varios esquemas dadas la interconexiones existentes entre ellos. Los esquemas integran conocimientos puramente conceptuales con destrezas, valores, actitudes.

NIVEL DE DESARROLLO

Está en relación con la "estructura intelectual" propia de cada uno de los períodos o estadios por los que atraviesa el sujeto. Se caracteriza por el ejercicio de determinadas **competencias** que nos indican, en términos muy amplios, lo que los alumnos pueden o no hacer cognitivamente.

Ya que es una situación escolar hay que entender que la capacidad de aprendizaje depende de los esquemas de conocimiento que el sujeto ha ido formando, también debemos integrar en nuestros planteos que **EL APRENDIZAJE SUPONE SIEMPRE UN CAMBIO EN LOS ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO DEL ALUMNO.**

Didácticamente esto debe asumirse en la construcción de una secuencia:

- Preguntándonos cuáles son los esquemas de conocimiento disponibles en nuestros alumnos; ampliando las perspectivas de la idea "hay que recuperar

conocimientos previos "y dándoles a éstos una significación relevante ya que hay que tener en cuenta que no son un elemento fácil de modificar pues son **estables, resistentes al cambio** y básicamente **aceptados** por el sujeto.

- Buscando intencionalmente provocar un conflicto cognitivo o desequilibrio para activar nuevas relaciones y construir nuevos conocimientos, revisando si efectivamente lo que planteamos como punto de partida de la secuencia opera como disparador.

Los contenidos son un componente sustantivo en el proceso de construcción del conocimiento pero no un fin en sí mismo: apuntamos didácticamente a formar capacidades que permitan enfrentar gran variedad de situaciones correspondientes a diversos ámbitos de la vida humana personal y social. Como señala AGUERRONDO (1997) "... toda competencia es un conocimiento en acción, una capacidad que se manifiesta en el modo de operar sobre la realidad. Las competencias se convierten en un accionar que integra diferentes capacidades aprendidas que se emplean para enfrentar y resolver problemas ". Por esto debemos darle un peso equivalente a las **competencias** que busco formar y a los **contenidos** que intento construir al momento de proponer una secuencia didáctica. Algunas preguntas sobre los contenidos nos permitirán una mayor articulación con las capacidades que planteo: ¿qué tipo de contenido pongo en juego? ¿Qué exigencias didácticas me plantea la enseñanza de contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales? ¿Con qué criterios los he seleccionado? ¿Qué exigencias me plantea un criterio epistemológico o un sociológico? ¿Cómo impacta esto en mi propuesta? ¿Qué carácter le atribuyo (concientemente o no) a ese saber conformado como contenido de enseñanza? ¿Lo considero una verdad, una certidumbre, un interrogante?

En términos de construcción del conocimiento, la construcción conceptual es indisoluble de la metodología y de una actitud frente al conocimiento mismo. Es fundamental producir generalizaciones y conectar los diversos conocimientos construyendo redes cada vez más complejas y organizadas en las que se integren lo conceptual con lo procedimental y lo actitudinal. El desafío consiste en encontrar en encontrar estrategias didácticas que faciliten la construcción de sentidos diferentes (ya que esto es propio de cada sujeto, idiosincrásico), apoyados en estructuras significativas. En este proceso se articulan los esquemas de conocimiento y las estrategias de pensamiento presentes en cada individuo, las interacciones comunicativas que crean y mantienen el flujo de la información en el aula, la organización generada por esas interacciones y las variables contextuales entre las que se incluye la organización del tiempo y el espacio en la escuela.

Para movilizar las ideas el docente propone **tareas**, a las que entendemos como una " ficción estratégica " para ayudar a que los alumnos transiten el proceso de construcción del conocimiento. En toda tarea adquiere importancia el sostén mediador del docente, esto llamado **ANDAMIAJE** es un conjunto de dispositivos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) utilizados por el docente para apoyar la actividad del alumno. Los ejemplos que el docente utiliza son andamios en la construcción.

Podemos reconocer algunos segmentos en el proceso de construcción del conocimiento escolar:

- APARICIÓN DEL CONFLICTO COGNITIVO.

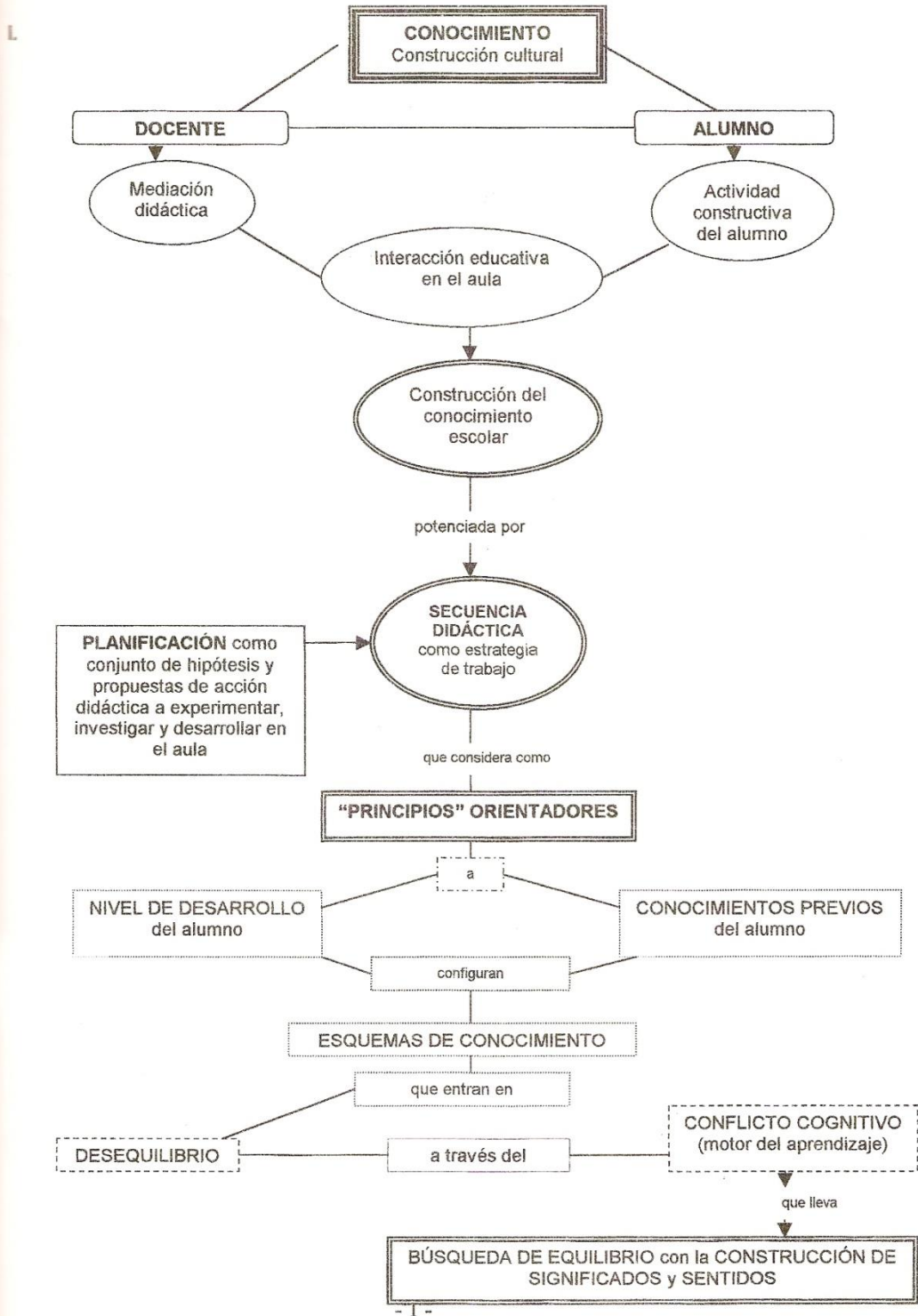
- RECUPERACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS (instalándolos en relación al conflicto propuesto).
- PRESENTACIÓN DEL NUEVO CONOCIMIENTO (asimilación / producción),
 - atención selectiva;
 - codificación y decodificación de nuevos conocimientos donde el alumno discrimina, analiza diferencias, detecta semejanzas, sintetiza, amplía o restringe ideas, selecciona...
- UBICACIÓN EN EL ESQUEMA COGNITIVO DEL NUEVO CONOCIMIENTO (acomodación), aquí adquiere sentido la presentación en complejidad creciente de los contenidos y supone:
 - ordenación y organización de los conocimientos;
 - elaboración (que surge del trabajo con esquemas preexistentes y su modificación);
 - transferencia.

El sujeto construye objetos de conocimiento (contenidos) y, en la misma medida, que los construye las herramientas intelectuales con las cuales construirlos y las significaciones sociales que dichos objetos de conocimiento tienen (aspecto cultural de la construcción). En el proceso, casi necesariamente, se hace presente el error, por esto en una secuencia didáctica el docente debe prever cuál es el punto recurrente y preguntarse de qué naturaleza es: ¿por falta de información de diversos elementos? ¿Por aspectos conceptuales? ¿Por aspectos procedimentales?. En una actitud didáctica el docente no sólo debe señalarlo sino mediarlo y esto puede exigir una deconstrucción de ideas o esquemas cognitivos en el alumno.

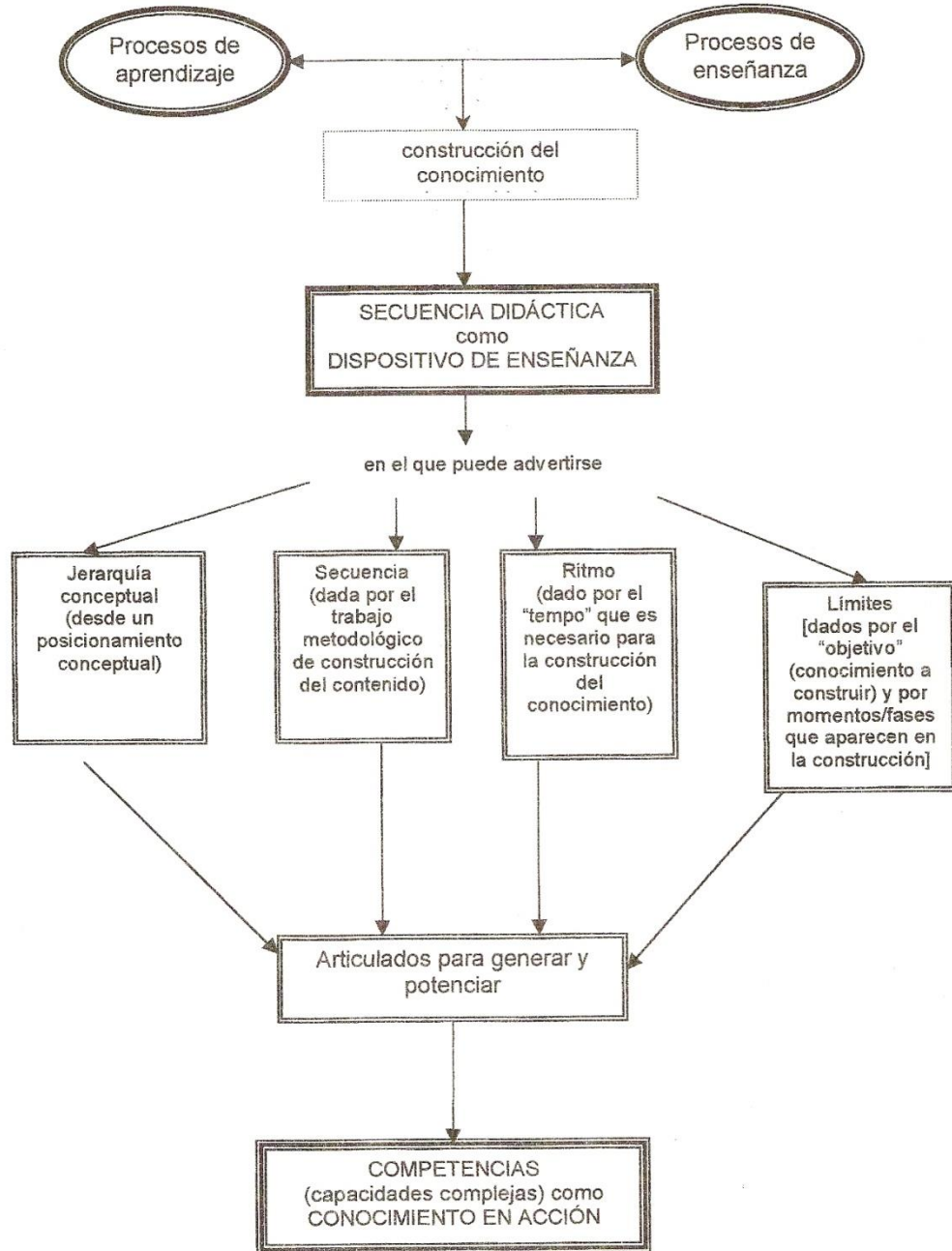
La secuencia didáctica al marcar un recorrido constructivo ha mostrado ya la necesidad de revisar lo hecho, los caminos emprendidos, los resultados alcanzados. Todo apunta a la evaluación. En la secuencia didáctica la evaluación es la estrategia para la comprensión del proceso mismo y su mejora: las actividades que se propongan como evaluación tienen que partir de las realizadas en el proceso áulico de construcción y ampliar los contextos de aplicación o transferencia.

No nos hemos propuesto indicar un modelo de **secuencia didáctica** sino abrir pistas para su construcción. La decisión del docente asegura la contextualización y el respeto al sujeto que aprende. Lo que proponemos es un ejercicio de construcción que puede orientar sus propias elecciones.

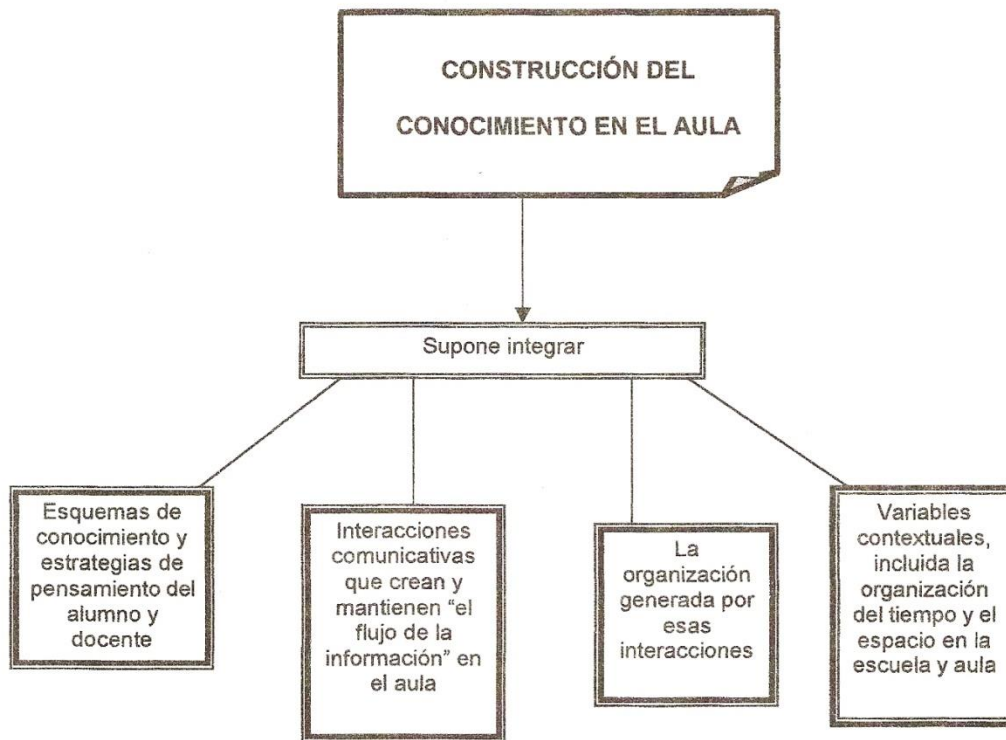
EL TRABAJO CON SECUENCIA DIDÁCTICA COMO MEDIACIÓN EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR



ii.



III.



Elaboración de Secuencias Didácticas.

MOMENTO DEL APRENDIZAJE	INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA	EJEMPLO DE ACTIVIDADES
1. MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Captar la atención del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer actividades o estrategias que sirvan para que el alumno se interese por el tema.
2. INDAGACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS.	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar y activar conocimientos previos. • Ayudar a los alumnos a formular hipótesis. • Presentar el contenido (optativo) • Diagnosticar y activar conocimientos previos (TC que posee el alumno, sobre el contenido) 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar que conocimientos poseen los alumnos sobre el tema a enseñar. • Plantear una situación problemática, real o imaginaria. • Elaborar preguntas a partir de una salida, películas, diarios, revistas, libros, etc. • Dinámicas grupales, individuales, torbellino de ideas, diálogo, juegos. • Observación directa o indirecta de algún recurso. • Indagar sobre la información que posee y la fuente de la misma. • Interpretar y relacionar los diversos conocimientos sobre el contenido.
3. CONFLICTO COGNITIVO.	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a los alumnos a formular hipótesis. • Presentar el contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planteo de un problema o conflicto cognitivo que despierte la necesidad de resolverlo. • Realizar un esquema en el pizarrón. • Realizar un mapa semántico a partir de los conocimientos de los alumnos. • Proponer consignas claras y precisas. • Trabajo con material manipulativo o concreto. • Participar o proponer juegos de competencias. • Dramatizar.
4. INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS O ANÁLISIS.	<ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno observe, compare, relacione cada parte de ese todo que captó inicialmente. • Interactúe con el material 	<ul style="list-style-type: none"> • Responder cuestionarios. • Organizar datos. • Seleccionar conceptos y establecer relaciones para realizar un mapa conceptual. • Discutir experiencias, mensajes de un libro, de un video, de un programa televisivo. • Escribir conclusiones, ideas principales. • Analizar distintos casos gráficos. • Subrayar o marcar las ideas principales.

	<p>concreto, de estudio con sus pares y con el docente para elaborar los conceptos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anotar palabras claves. • Subtitular párrafos. • Seleccionar conceptos y establecer relaciones. • Trabajar con tarjetas, fotos, imágenes, dibujos. • Participar en juegos. • Búsqueda de la información (leer textos, diarios, revistas, etc.) • Comparar con los conocimientos previos, provocando el desequilibrio que conduzca al cambio conceptual. • Construir el concepto o procedimiento, mediante la comparación, relación y/o contrastación de experiencias perceptivas directas o indirectas. • Diálogos que posibiliten la regulación interactiva o monitoreo (evaluación formativa)
5. ESTRUCTURA CIÓN DEL CONOCIMIEN TO.	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar los conceptos analizados en un todo estructurado, comprendiendo sus relaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Completar y confeccionar sinópticos, diagramas, cuadros comparativos, mapas conceptuales. • Investigaciones individuales y grupales en las que el conocimiento se sistematiza y construye. • Plantear investigaciones que muestren las ideas y la relación entre las mismas. • Completar guías de trabajo o investigación, textos, esquemas, maquetas, diagramas, gráficos, experiencias directas e indirectas. • Confeccionar informes, resúmenes o síntesis. Emitir opiniones y fundamentarlas.
6. APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr que los alumnos sean capaces de aplicar los conocimientos adquiridos en otras situaciones similares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar imágenes, textos, gráficos, esquemas. • Confeccionar una maqueta o trabajos plásticos manuales. • Participar en diálogos, conversaciones, debates. • Resolver e investigar ejercicios, problemas, situaciones conflictivas. • Redactar textos breves, informes. • Resolver distintas actividades de aplicación propuestas por el docente. • Analizar casos de la vida real. • Organizar muestras, exposiciones, mesas de debate. • Elaborar monografías.
7. ACTIVIDADES DE CIERRE.	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr que los alumnos puedan sintetizar e integrar los nuevos conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Completar esquemas de clasificación y mapas conceptuales, cuadros de doble entrada, comparativos, cronológicos. • Confeccionar esquemas de clasificación. • Componer una viñeta, historieta, títeres, etc. que integre las ideas principales del tema y donde se vea

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Favorecen la **adquisición, transmisión, compartición y recepción de conocimientos**, es aquello que permite simplificar o facilitar un fin.

Las estrategias conllevan a alcanzar objetivos y adquirir aprendizajes significativamente, las estrategias de enseñanza y aprendizaje reflejan su eficacia al momento de evaluar el aprendizaje adquirido

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de **actividades, técnicas y medios** que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

"Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje y recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien" (Brandt, 1998).

Las estrategias de aprendizaje junto a los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, son conjuntamente componentes fundamentales del proceso de aprendizaje

Se puede definir Estrategia de Aprendizaje, como un proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje.

El papel del profesor es apoyar el aprendizaje de los alumnos, existen medios que facilitan el aprendizaje, algunos expertos como William Glasser, opinan que solo se retiene:

10% de lo que leemos en libros, revistas, periódicos, etc.

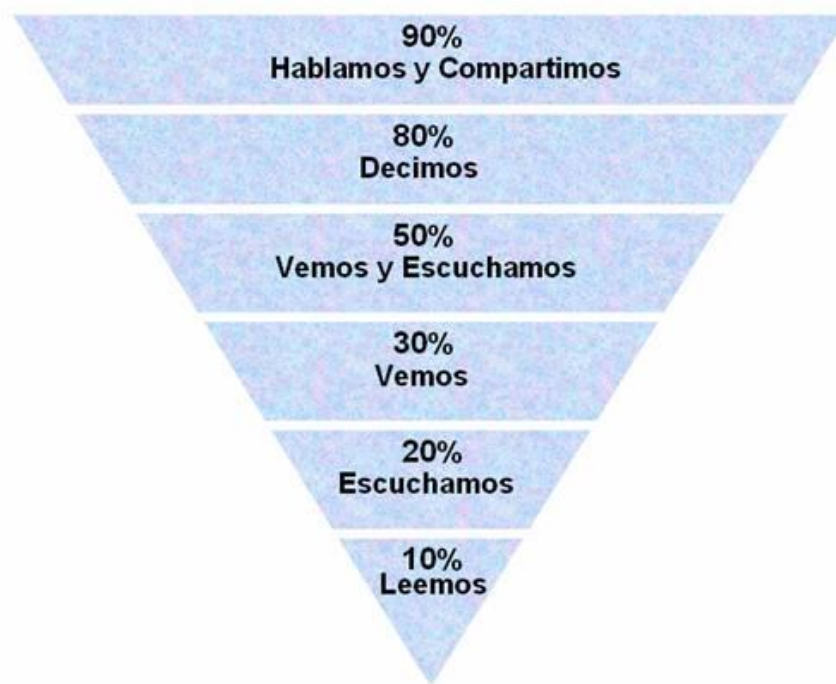
20% de lo que entendemos de la explicación que nos da otra persona

30% de lo que vemos en la vida cotidiana

50% de lo que vemos y entendemos al mismo tiempo, como seguir instrucciones e ir haciendo cosas

80% de lo que decimos al compartir nuestras ideas

90% de lo que actuamos y compartimos enseñando a otros, lo cual nos permite reflexionar y comprometernos en la aplicación de lo compartido



Para aprender los participantes se deben sentir motivados, comprometidos y responsables de su aprendizaje

Los alumnos pueden ser motivados al tener una variación de estímulo en el aprendizaje, tales como lecturas, dinámicas, apoyos visuales, etc.

Ejemplos de apoyo visual:

La ayuda visual incrementa bastante la capacidad para recordar así como la retención, a continuación se presentan algunos ejemplos de apoyos visuales que apoyan el aprendizaje:

- Pizarrón de gis
- Pizarrón de marcador
- Carteles
- Pancartas
- Rotafolios
- Modelos (objetos empleados para demostrar cómo se hace algo)
- Laminas (mensajes escritos que sirven de apoyo a las palabras del educador)
- Videos y otras proyecciones visuales

Características de la actuación estratégica

Se dice que un alumno emplea una estrategia, cuando es capaz de ajustar su comportamiento, (lo que piensa y hace), a las exigencias de una actividad o tarea encomendada por el profesor, y a las circunstancias en que se produce. Por tanto, para que la actuación de un alumno sea considerada como estratégica es necesario que:

- Realice una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea
- Planifique qué va a hacer y cómo lo llevará a cabo
- Realice la tarea o actividad encomendada
- Evalúe su actuación
- Acumule conocimiento acerca de en qué situaciones puede volver a utilizar esa estrategia, de qué forma debe utilizarse y cuál es la bondad de ese procedimiento (lo que se llamaría conocimiento condicional)

CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO ACADÉMICO.

El siguiente esquema representa gráficamente los distintos tipos de estrategias.



Estrategias de planificación

Son aquellas mediante las cuales los alumnos dirigen y controlan su conducta (anteriores a que los alumnos realicen alguna acción). Se llevan a cabo actividades como:

- Establecer el objetivo y la meta de aprendizaje
- Seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevarla a cabo
- Descomponer la tarea en pasos sucesivos
- Programar un calendario de ejecución
- Prever el tiempo que se necesita para realizar esa tarea, los recursos que se necesitan, el esfuerzo necesario
- Seleccionar la estrategia a seguir



Estrategias de regulación, dirección y supervisión

Se utilizan durante la ejecución de una tarea, indican la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se realizan actividades como:

- Formularles preguntas
- Seguir el plan trazado
- Ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea
- Modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces

Estrategias de evaluación

Son las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje. Se llevan a cabo durante y al final del proceso. Se realizan actividades como:

- Revisar los pasos dados
- Valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos
- Evaluar la calidad de los resultados finales
- Decidir cuándo concluir el proceso emprendido, cuando hacer pausas, la duración de las pausas, etc.

Estrategias de ensayo

Son aquellas que implica la **repetición activa** de los **contenidos** (diciendo, escribiendo), o centrarse en partes claves de él. Se realizan actividades como:

- Repetir términos en voz alta
- Reglas mnemotécnicas
- Copiar el material objeto de aprendizaje
- Tomar notas literales
- Subrayar



Estrategias de elaboración

Implican hacer **conexiones** entre lo **nuevo** y lo **familiar**. Se realizan actividades como:

- Parafrasear
- Resumir
- Crear analogías
- Tomar notas no literales
- Responder preguntas (las incluidas en el texto o las que pueda formular el alumno o el profesor)
- Describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente

Estrategias de organización

Agrupan la información para que sea más fácil recordarla. Implican imponer estructura al contenido de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías. Se realizan actividades como:

- Resumir un texto
- Esquema
- Subrayado
- Cuadro sinóptico
- Red semántica
- Mapa conceptual
- Árbol ordenado

Estrategias de apoyo o afectivas

Estas estrategias, no se dirigen directamente al aprendizaje de los contenidos. La misión fundamental de estas estrategias es mejorar la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce. Incluyen:

- Establecer y mantener la motivación
- Enfocar la atención
- Mantener la concentración
- Manejar la ansiedad
- Manejar el tiempo de manera efectiva

LA ELECCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El alumno debe escoger la estrategia de aprendizaje más adecuada en función de ciertos criterios:

- **Los contenidos de aprendizaje (tipo y cantidad):** la estrategia utilizada puede variar en función de lo que se tiene que aprender, (datos o hechos, conceptos, etc.), así como de la cantidad de información que debe ser aprendida.

- **Los conocimientos previos que tenga sobre el contenido de aprendizaje:** si el alumno quiere relacionar, por ejemplo, los distintos tipos de aviones que existen y clasificarlos es necesario tener unos conocimientos más amplios que saber el nombre.
- **Las condiciones de aprendizaje (tiempo disponible, la motivación, las ganas de estudiar, etc.):** en general puede decirse que a menos tiempo y más motivación extrínseca para el aprendizaje más fácil es usar estrategias que favorecen el recordar literalmente la información (como el ensayo), y menos las estrategias que dan significado a la información o la reorganizan (estrategias de elaboración o de organización).
- **El tipo de evaluación al que va a ser sometido:** en la mayoría de los aprendizajes educativos la finalidad esencial es superar los exámenes; por tanto, será útil saber el tipo de examen al que se va a enfrentar, las pruebas de evaluación que fomentan la comprensión de los contenidos ayudan a que los alumnos utilicen más las estrategias típicas del aprendizaje por reestructuración.

LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Por qué enseñar estrategias de aprendizaje.



Muchos profesores se cuestionan, ¿por qué ante una misma clase, unos alumnos aprenden más que otros? Existen muchas diferencias individuales entre los alumnos que causan estas variaciones, tales como los estilos de aprendizaje y las diversas estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos. Una de ellas es la capacidad del alumno para usar las estrategias de aprendizaje.

Enseñar estrategias de aprendizaje a los alumnos, es garantizar el aprendizaje eficaz, y fomentar su independencia, (enseñarle a aprender a aprender)

Por otro lado, una actividad necesaria en la mayoría de los aprendizajes educativos es que el alumno estudie. El conocimiento de estrategias de aprendizaje por parte del alumno influye directamente en que el alumno sepa, pueda y quiera estudiar.

- **SABER:** el estudio es un trabajo que debe hacer el alumno, y puede realizarse por métodos que faciliten su eficacia. Esto es lo que pretenden las estrategias de aprendizaje: que se llegue a alcanzar el máximo rendimiento con menor esfuerzo y más satisfacción personal

- **PODER:** para estudiar se requiere un mínimo de capacidad o inteligencia. Está demostrado que esta capacidad aumenta cuando se explota adecuadamente. Y esto se consigue con las estrategias de aprendizaje
- **QUERER:** ¿es posible mantener la motivación del alumno por mucho tiempo cuando el esfuerzo (mal empleado por falta de estrategias) resulta insuficiente? El uso de buenas estrategias garantiza que el alumno conozca el esfuerzo que requiere una tarea y que utilice los recursos para realizarla. Consigue buenos resultados y esto produce que (al conseguir más éxitos) esté más motivado.

¿Qué estrategias enseñar y cuándo?

Durante mucho tiempo los profesores se han preocupado fundamentalmente de la transmisión de los *contenidos* de sus asignaturas. Algunos valoraban el uso de las técnicas de estudio, pero las enseñaban desconectadas de los contenidos de las asignaturas.

Para estos profesores, los alumnos serían capaces por sí mismos, de aplicarlas a los distintos contenidos, sin necesidad de una *intervención educativa* que promueva su desarrollo o aplicación. Las últimas investigaciones indican:

Es insuficiente enseñar a los alumnos técnicas que no vayan acompañadas de un uso. La repetición ciega y mecánica de ciertas técnicas no supone una estrategia de aprendizaje.

Desde este punto de vista, no sólo hay que enseñar las técnicas, (subrayar, toma apuntes, hacer resumen), también hay que adiestrar al alumno para que sea capaz de realizar por sí mismo las dos tareas metacognitivas básicas:

- **PLANIFICAR:** la ejecución de esas actividades, decidiendo cuáles son las más adecuadas en cada caso , y tras aplicarlas
- **EVALUAR** su éxito o fracaso, e indagar en sus causas

Por tanto, hay que enseñar estrategias, ¿pero cuáles?:

- **¿Estrategias específicas (las que se aplican en situaciones o en contenidos concretos) o generales (las que se aplican por igual en diferentes situaciones o contenidos)?**

La respuesta es clara: hay que guiarse por los contenidos y enseñar las que más se usen en el curriculum y en la vida cotidiana, esto es; aquellas que resulten más funcionales.

Partiendo de esto se puede deducir fácilmente que el inicio de la enseñanza de estrategias de aprendizaje se puede fijar *desde el principio de la escolaridad* (aunque puede iniciarse en cualquier momento).

Para conseguir un aprendizaje eficaz, en los alumnos se debe enseñar y reforzar:

- Comprensión lectora
- Identificar y subrayar las ideas principales
- Hacer resúmenes
- Orientación básica en el uso de la atención y de la memoria y en el saber escuchar
- Expresión escrita y oral
- Estrategias de memorización para recordar vocabulario, definiciones, fórmulas
- Realización de síntesis y esquemas
- Estrategias para los exámenes, para aprovechar las clases y para tomar apuntes
- Realización de mapas conceptuales
- Estrategias de aprendizaje más específicas de cada materia, (realización de análisis morfosintáctico, enseñanza explícita de razonamiento, estrategias de resolución de problemas, pensamiento crítico)
- Cómo utilizar la biblioteca
- Cómo organizar y archivar la información en el estudio
- Cómo realizar trabajos monográficos y hacer citas bibliográficas

¿Cómo enseñar las estrategias de aprendizaje?

Nadie discute la utilidad y la necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje. Pero, ¿cómo enseñarlas a los alumnos?

EL PROFESOR ANTE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Todos estaríamos de acuerdo en afirmar que nadie puede enseñar lo que no sabe. Si es el profesor el que debe enseñar las estrategias de aprendizaje, es necesario formar profesores estratégicos. Es decir, profesores que:

- Conozcan su propio proceso de aprendizaje, las estrategias que poseen y las que utilizan normalmente. Esto implica plantearse y responder preguntas como: ¿soy capaz de tomar notas sintéticas en una charla o conferencia?, ¿sé como ampliar mis conocimientos profesionales?, etc.



- Aprendan los contenidos de sus asignaturas empleando estrategias de aprendizaje: No olvidemos, que en la forma en que los profesores aprenden un tema para enseñarlo a sus alumnos, así lo enseñarán; y la metodología de enseñanza, influye directamente en la manera en que los alumnos estudian y aprenden
- Planifiquen, regulen y evalúen reflexivamente su actuación docente. Es decir, plantearse cuestiones del tipo ¿cuáles son

los objetivos que pretendo conseguir?, ¿qué conocimientos necesitaré para realizar bien mi trabajo?, ¿son adecuados los procedimientos que estoy utilizando?, ¿me atengo al tiempo de que dispongo?, ¿he conseguido, al finalizar la clase, los objetivos que me propuse?, si volviese a dar la clase, ¿qué cosas modificaría?, etc.

DIFICULTADES PRÁCTICAS PARA ENSEÑAR A LOS ALUMNOS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Las dificultades que se presentan se pueden analizar en 3 niveles:

Dificultades por parte del profesor

- **Rechazo de toda innovación:** La enseñanza de estrategias de aprendizaje lleva aparejado utilizar unos determinados métodos de instrucción. En muchos casos, éstos son distintos de los que los profesores venían utilizando. Para algunos profesionales, esto supone una inferencia con la práctica aceptada, y lo rechazan
- **Desconocimiento del propio proceso de aprendizaje:** Enseñar estas estrategias depende, en buena medida, de la capacidad que el profesor tenga para discutir el aprendizaje con sus alumnos. Para ello, es necesario que éste sea capaz de hacer consciente su propio proceso de aprendizaje. Esto no siempre es así

Dificultades por parte del alumno

- El principal problema es la **resistencia del alumno a ser activo en su aprendizaje.** Esto es así, porque los modelos tradicionales de enseñanza así lo fomentaban y, sobre todo, porque no aprecia la utilidad de este aprendizaje para el rendimiento en los exámenes; pues normalmente éstos premian el aprendizaje más o menos mecánico o memorístico.

Problemas administrativos

- **El tiempo:** es difícil con el actual plan de estudios encontrar tiempo para introducir este aprendizaje en el aula. Por otro lado, también el profesor necesita tiempo para preparar actividades. Esto es especialmente complicado en las Academias y Escuelas, donde los profesores, además de las labores docentes, suelen tener otras obligaciones profesionales (guardias, ser responsable de otras actividades, etc.)
- **Disposición del mobiliario en clase:** el debate y el trabajo en grupo es una de las maneras de llevar a cabo esta enseñanza. Se necesita contar con un mobiliario adecuado donde, por ejemplo, se cuente con mesas y sillas móviles
- **Presiones sociales:** existen presiones sociales que dificultan esta enseñanza: necesidad de dar determinados contenidos, el tener alumnos que deben superar examen basados, fundamentalmente, en los contenidos conceptuales (en muchos

casos puestos por el jefe del departamento u otro profesor), tradición de un sistema de educación tradicional, etc.

En definitiva, los problemas, que hoy por hoy, existen en la Enseñanza para poder generalizar la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, se ha de hacer un esfuerzo por superarlos. De lo contrario un flaco favor se estaría haciendo a los alumnos que serán los profesionales del mañana. En este sentido en la actualidad se cuenta, además de los esfuerzos personales de cada uno de los profesores en sus respectivas asignaturas, con un espacio y un tiempo que se pueden aprovechar para la realización de cursos específicos: LAS TUTORIAS.

MOMENTOS DE LA CLASE

INICIO

- **Es un momento especialmente destinado a rescatar y reconocer los aprendizajes y experiencias previas relacionadas con el tema.**
- **Planteamiento del tema, tópico, problema o aprendizaje que se espera lograr en esa clase.**
- **Indicar el sentido e importancia del aprendizaje propuesto y la relación con otros aprendizajes.**
- **Poner en práctica las estrategias diseñadas para este Momento.**

Según el tema a tratar se puede recurrir a una gran variedad de entradas. La entrada siempre deberá ser motivadora, interesante, provocativa para ayudar a introducirse en el proceso al estudiante.

- ⊗ Relatos de experiencias
- ⊗ Anécdotas
- ⊗ Fragmentos literarios
- ⊗ Preguntas
- ⊗ Referencia a un acontecimiento importante
- ⊗ Proyecciones
- ⊗ Recuperación de la propia memoria
- ⊗ Experiencias de taller
- ⊗ Experiencias de laboratorio
- ⊗ Imágenes
- ⊗ Cuadros
- ⊗ Recortes

ESTRATEGIAS:

- **Exposición breve del docente.** Destinada a posicionar el tema; plantear los objetivos, destacar puntos importantes, señalar el modo de trabajo.
- **Reportaje realizado por los estudiantes.** Recoger información en revistas y/o periódicos sobre el tema; exponerlo y discutir.
- **Lluvia de ideas con tarjetas.** El profesor plantea algunas preguntas generadoras y los estudiantes anotan en las tarjetas; se fundamenta y jerarquiza la información.
- **Exposición de los alumnos.** Indagación sobre las ideas centrales del tema; exposición y discusión.
- **Dinámicas Grupales:**
 - **Philipp 66.** 6 estudiantes discuten 6 minutos sobre un tema y un relator expone conclusiones; se analiza y discute la información.
 - **Role Playing.** Se constituyen grupos, cada integrante representa un rol (no más de 15 minutos) y se discute sobre el tema central.
- **Medios audiovisuales.** Imágenes en video, data show, transparencias, etc. que sirvan para visualizar el tema a tratar y/o motivar (no debe extenderse más allá de 10 minutos).

DESARROLLO

- Es un fuerte momento de interacción y de desarrollo de las habilidades contenidas en el Procedimiento.
- Debe dar oportunidad para que los alumnos pongan en práctica, ensayen, elaboren, construyan y/o se apropien del aprendizaje y contenidos de la clase.
- Debe contener elementos y situaciones que desafíen a los alumnos a poner en juego sus habilidades cognitivas y sociales (*resolver problemas, trabajar en grupo, realizar una tarea práctica, entre otras.*)
- Debe ser un momento de trabajo de los alumnos donde el docente guía, supervisa, ordena, aclara, asesora o acompaña, utilizando materiales y guías claras y autosuficientes; la o las tarea(s) deben ser precisas.
- La evaluación diagnóstica – formativa es central en este momento de aprendizaje sobre lo cual se puede llevar registro o auto registro.

Los temas pueden abordarse desde distintos ángulos o puntos de vista. (económico, social, artístico, literario, cultural, ecológico, histórico, psicológico, antropológico, arquitectónico, etc.) de este modo se logra enriquecer su significación y aplicación.

ESTRATEGIAS	USOS
Exposición	<i>Entregar información, contextualizar, motivar.</i>
Grupos de Trabajo	<i>Aprendizaje activo y autónomo, interacción.</i>
Lluvia de ideas	<i>Ampliar puntos de vista, aportar soluciones creativas.</i>
Método de los cuatro pasos	<i>(preparar, demostrar, aplicar, ejercitar) Dominar paso a paso un proceso de trabajo productivo.</i>
Método de Proyectos	<i>Desarrollo de competencias en tareas interdisciplinarias.</i>
Estudio de casos	<i>Resolución de problema usando conocimientos adquiridos.</i>
Uso del laboratorio	<i>Tomar contacto con fenómenos reales.</i>
Simulaciones	<i>Modelo a escala de un problema semejante a la realidad.</i>
Demostraciones	<i>Mostrar secuencias o flujos de una tarea o acción compleja.</i>
Textos guías	<i>Trabajar en forma autónoma.</i>

CIERRE

Tiempo destinado a:

- Fijar los aprendizajes; redondear las ideas o puntos centrales del trabajo realizado;
- Revisar el conjunto del proceso y destacar las partes y/o aspectos importantes;
- Establecer las bases de la continuidad; indicar los pasos a seguir;
- Reforzar los aprendizajes clave; aclarar aspectos y/o ampliar la información;
- Valorar, estimular e incentivar destacando los aspectos positivos del trabajo realizado.

ESTRATEGIAS

- Una síntesis realizada por el profesor destacando los aprendizajes centrales esperados.
- Un recuento de los momentos más importantes de la clase utilizando una transparencia.
- Una exposición breve de los puntos centrales de la clase hecha por un alumno o por un grupo.
- Una evaluación formativa o una autoevaluación breve, sobre los aprendizajes propuesto.
- Una dinámica donde cada alumno exprese qué aprendió mediante un dibujo u otra expresión.
- *Algunas de las técnicas estudiadas anteriormente y que sean pertinentes.*

ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA EL NIVEL INICIAL.

Muchos autores desarrollan hoy el concepto de **estrategias didácticas** por lo que señalaremos algunas de estas concepciones, con coincidencias y disensos. Desde los diferentes marcos conceptuales, los pedagogos que abordan la temática, se refieren a:

1. **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**
2. **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**
3. **SITUACIÓN DIDÁCTICA**

Estrategias Didácticas Para comenzar la reflexión, acudiendo a las etimologías observamos que:

El origen de estrategia: del griego: STRATEGIA : oficio de General, en su relación con pensar estratégicamente una batalla a los efectos de vencer al enemigo.

Del indoeuropeo: STR-TO: extendido. AGEIN: dirigir, conducir, interpretando que es la habilidad para conducir, con criterio amplio, extendido.

En los diccionarios el término **estrategia** alude al lenguaje militar, donde tiene su origen (utilizado con posterioridad a las guerras de Federico II de Prusia) y significa el "arte de dirigir operaciones militares o de combinar el movimiento de las tropas en condiciones ventajosas para lograr la victoria". El concepto se difunde en el ámbito político sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, junto a la expansión de la función planificadora de los Estados. A partir de los años sesenta y setenta es incorporado al discurso social. Se transfiere al campo pedagógico, difundiéndose actualmente con el sentido de discurso no militarista (al igual que otros términos de origen militar como campañas, luchas, combates, movilización para la paz, etc.) (Saturnino de la Torre)

Entre las distintas definiciones que intentan conceptualizar las **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**, podemos citar las siguientes:

- " La formulación y valoración de estrategias, ha de verse como una parte de un todo complejo en las relaciones y procesos sociales, dentro de los cuales aquéllas tienen lugar y contribuyen a facilitar los resultados" (M. Shaw)
- " El concepto de estrategia está relacionado con la persecución de objetivos y programas" (William Watson)
- "Las estrategias docentes son procesos encaminados a facilitar la acción formativa, la capacitación y la mejora sociocognitiva, tales como la reflexión crítica, la interrogación didáctica, el debate o discusión dirigida, el aprendizaje compartido, la metacognición, la utilización didáctica del error, etc." (M. Skilbeck)
- "La combinación y organización del conjunto de métodos y materiales escogidos para alcanzar ciertos objetivos" (Unesco).
- Una serie de principios que sirven como base a fases específicas de acción que permite instalar, con carácter duradero, una determinada innovación" (M. Huberman)
- "La dimensión estratégica implica los mecanismos y métodos para gestionar y cambiar la escuela, tomar decisiones, para renovar e incentivar su estructura, estilos de liderazgo y procedimientos para guardar los valores, relaciones y estructuras" (Dalin y Rust)
- "Son acciones discretas que ayudan a superar obstáculos al desarrollo de la resolución de problemas" (Leithwood)
- "Entiendo por *enseñanza* las *estrategias* que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios. Yo prefiero el término de "estrategia de enseñanza" al de "métodos de enseñanza", que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. "Estrategias de enseñanza" parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancias al juicio del profesor." (Stenhouse, Lawrence)
- "Conjunto de procedimientos adaptativos por los que organizamos secuenciadamente la acción en orden a conseguir las metas previstas" (Saturnino De La Torre)

Saturnino de la Torre conceptualiza desde el enfoque estratégico y señala las **características de las ESTRATEGIAS CREATIVAS**:

"Las estrategias basadas en el aprendizaje relevante, en el desarrollo de habilidades cognitivas, en una actitud transformadora, en la organización de actividades innovadoras, flexibles, motivantes; en una mediación que tome en consideración la experiencia, la colaboración y la implicación del otro; constituyen la base de la **ENSEÑANZA CREATIVA**"

La **ENSEÑANZA CREATIVA**, reúne las siguientes **características**:

- Es de naturaleza flexible y adaptativa.
- Predominio de metodologías indirectas (para S. de la Torre son aquellas que se basan en la construcción del conocimiento con la participación activa del sujeto)
- Orientada al desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas (observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc.)
- Es imaginativa y motivante.
- Fomenta la combinación de materiales e ideas.
- Favorece la relación docente – alumno.
- Atiende a los procesos sin descuidar los resultados
- Incita a la indagación y al autoaprendizaje.
- Tiene carácter integrador, globalizador.

Propuestas para la Acción:

- **Métodos indirectos**: en los que el docente crea situaciones o contextos de aprendizaje.
- **Métodos observacionales**, atendiendo a la flexibilidad en la percepción y riqueza en las relaciones. Enseñar a observar equivale a despertar la conciencia de las múltiples significaciones del entorno. Implica fijar la atención, discriminar elementos, relacionarlos, interpretarlos. Puede observarse así, un texto literario, un problema matemático, una situación social o una obra de arte.
- **La interrogación didáctica**, "*saber preguntar es comenzar a crear*" (S. De La Torre). La pregunta implica la capacidad para provocar dudas, vacíos, problemas, hipótesis, respecto al conocimiento en cuestión.
- **La solución de problemas**, aplicada tanto en Matemática como en otras disciplinas, es para muchos autores la vía principal por la que se manifiesta la creatividad. Partiendo de cualquier hecho, se busca una idea que lleve a comprenderlo, se concreta una hipótesis que lleve a anticipar la solución, luego se realizan diferentes ensayos hasta dar con una solución aceptada o aceptable.
- **El aprendizaje por descubrimiento.**
- **El método de proyectos.**
- **La indagación.**
- **La investigación.**
- **Análisis de errores.**

- **Diálogo analógico creativo:** añade al diálogo real la faceta imaginativa, trascendente, (Programas de Filosofía para Niños.)

Enseñanza Estratégica

Como alternativa al concepto de **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**, algunos autores plantean la **ENSEÑANZA**

ESTRATÉGICA. Con relación a este concepto, B. F. Jones, A. Sullivan Palincsar, D. Ogle y Eileen Carr acuerdan: "la enseñanza estratégica se centra en las actividades cognitivas en que se comprometen docentes y alumnos. La enseñanza estratégica es a la vez un rol y un proceso: el rol del docente estratégico como pensador y tomador de decisiones, con una rica base de conocimientos, y como modelo de pensamiento, pensando en voz alta, y como mediador para ayudar a interpretar la información."

Los **DOCENTES ESTRATÉGICOS**, según esta concepción, trabajan activamente para asegurar:

- Que las estrategias de enseñanza / aprendizaje, los materiales se relacionen con los contenidos, considerando los conocimientos previos.
- Que estas variables sean coherentes en su nivel de dificultad: organización de los contenidos y de objetivos del aprendizaje.
- Que estas variables se ajusten a los conocimientos y habilidades previas de los alumnos, para que sea posible el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas (aprender a aprender)
- Que la enseñanza estratégica cumpla las siguientes etapas: la preparación para el aprendizaje, la presentación de los contenidos que se han de aprender y la aplicación e integración de los nuevos conocimientos.

Marta Souto; aborda la posibilidad que el docente piense y elabore sus **propias estrategias**. Para ello sostiene que: después de una seria revisión de las cuestiones epistemológicas teóricas, analizando concepciones de aprendizaje, puede avanzarse en la modelización de la acción de enseñanza. La autora afirma que el trabajo pedagógico se ubica en el nivel técnico instrumental, y debe tener las siguientes características:

- Estar orientado a la clase en su conjunto y en su complejidad.
- Tomar el ámbito grupal como prioritario y operar desde el nivel técnico en el campo grupal.
- Tomar la clase desde una doble perspectiva: como objeto de análisis y como objeto de operación.

- Apoyar las propuestas de acción en los datos que provienen de lo social y de lo psíquico, y sus interrelaciones.
- Apelar al pensamiento estratégico y flexible, es decir presentar en la clase situaciones problemáticas que permitan ser analizadas desde: la incertidumbre, el azar, la diversidad de soluciones, buscando más bifurcaciones que caminos únicos, estimulando un pensamiento abierto, crítico y autocrítico.
- Considerar la historicidad de los sucesos y su connotación social, tomando en cuenta la historia del grupo - clase, su devenir.
- Plantear propuestas alternativas variadas y no únicas o uniformes. Que permitan acceder a las metas desde diversos caminos.
- Trabajar sobre interrogantes y no sobre certezas
- Trabajar los aprendizajes sociales éticos y actitudinales, además de los cognitivos y motores
- Pensar el rol docente: Como especialista en el conocimiento disciplinar que enseña, las formas de enseñanza de ese conocimiento, los procesos dinámicos y las estrategias que favorecen el desarrollo del aprendizaje y de la grupalidad. o cumpliendo con la doble función de atender a los problemas de la enseñanza y de la gestión y administración de la clase
 - Desempeñando roles diversos que apuntan a proveer el conocimiento necesario para los alumnos, al seguimiento de los procesos individuales y grupales de aprendizaje, al análisis de situaciones de conflicto grupal y a su abordaje como problemas.
 - Creando "dispositivos metodológicos" diversos para permitir la producción y, a través de ella, el logro de aprendizajes integrados (sociales, cognitivos, actitudinales, procedimentales, etc)
 - Analizando su lugar de poder en la clase, cómo lo utiliza, y la calidad afectiva de los vínculos que establece con los demás. Utilizando técnicas diversas (individuales, colectivas, grupales) y combinándolas creando **estrategias** y alternativas de acción variadas.

Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se relacionan con el concepto de **aprendizaje estratégico**, corriente cognitiva muy prolífica en los últimos años que ha dedicado sus investigaciones "a conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos y estrategias para aprender más y mejor esos contenidos, y hacerlo paulatinamente de una manera más autónoma" (**aprender a aprender**) (Pozo)

JUAN IGNACIO POZO y NORA SCHEUER analizan las concepciones de aprendizaje de los niños de 4 a 6 años y concluyen que el "aprender a aprender" está sujeto en este caso a las reglas y restricciones de los procesos cognitivos que posibilitan el cambio conceptual. Se preguntan, en su investigación, si efectivamente puede hablarse de la existencia de concepciones vinculadas a una teoría constructivista del aprendizaje en estas edades. Afirman, en consecuencia que las investigaciones e intervenciones orientadas a ayudar a los alumnos a "**aprender a aprender**", se han centrado en desarrollar habilidades y estrategias

procedimentales (saber hacer). Además de esa "**instrucción procedimental**", resulta necesario cambiar la forma de abordar el aprendizaje y la enseñanza, sobre todo desarrollando "**estrategias instruccionales**" (Pozo) que faciliten el cambio y la adaptación a las nuevas necesidades sociales del aprendizaje.

Pozo ejemplifica estas estrategias presentando un estudio realizado por Jesús Alonso Tapia sobre las **pautas de acción docente con repercusiones motivacionales en los alumnos**, a saber:

- Ⓢ Pautas al comenzar las actividades de aprendizaje:
- Ⓢ Activar la curiosidad: presentar información nueva, plantear problemas o interrogantes.
- Ⓢ Mostrar la relevancia de la tarea.
- Ⓢ Activar y mantener el interés:
 - Variar y diversificar las propuestas.
 - Activar los conocimientos previos.
 - Usar un discurso jerarquizado y cohesionado, un contexto narrativo.
 - Sugerir metas parciales.
 - Orientar la atención al proceso de realización de la tarea.
 - Planificar de forma precisa las actividades que se van a realizar
- Ⓢ Pautas al desarrollar las actividades de aprendizaje:

Pozo propone:

- Transmitir aceptación permanente a los alumnos:
 - Estimular a los alumnos a participar espontáneamente.
 - Escuchar activamente, señalar lo positivo de las respuestas de los niños, pedir razones de las respuestas incorrectas.
- Lograr que los alumnos se impliquen en forma autónoma en el aprendizaje:
 - Explicitar la funcionalidad de las actividades.
 - Dar oportunidades de opción.
 - Destacar el progreso y el papel activo de los niños.
 - Sugerir el establecimiento de metas propias.
 - Sugerir la división de tareas en pequeños pasos.
 - Enseñar a preguntarse ¿cómo puedo hacerlo? Y a buscar medios para superar las dificultades. Señalar la importancia de pedir ayuda.
 - Señalar la importancia de pedir que le enseñen a hacer las cosas por sí mismo. Enseñar a preguntarse qué enseñan los errores y a disfrutar de sus logros.
- Facilitar la experiencia de aprendizaje:
 - Crear conciencia del problema.
 - Explicar los procedimientos o estrategias que se van a aplicar.
 - Explicitar los procesos de pensamiento.
 - Inducir la práctica independiente.

- Para facilitar la interacción docente – alumno en la experiencia de aprendizaje, tener en cuenta:
- **MENSAJES:**
 - Orientar hacia el proceso más que hacia el resultado.
 - Orientar hacia la búsqueda de medios para superar las dificultades.
 - Señalar los progresos específicos del alumno.
 - Sugerir que se reflexione sobre el proceso seguido.
 - Hacer que el alumno se detenga a pensar sobre todo lo que ha aprendido. Señalar que todos pueden aprender.
- **RECOMPENSAS:** (Pozo)
 - Utilizar recompensas si el interés inicial es bajo.
- **MODELADO DE VALORES:**
 - ☐ Demostrar que el objetivo de la actividad es aprender.
 - ☐ Facilitar la interacción entre alumnos:
 - ☐ Posibilitar el intercambio de puntos de vista.
 - ☐ Prestar atención a las características de los alumnos.
 - ☐ Enseñar a establecer objetivos y pautas básicas de organización.
 - ☐ Pautas para la evaluación del aprendizaje:
 - ☐ Explicitar los conocimientos aprendidos.
 - ☐ Preguntar para que se caiga en cuenta de que realmente se ha aprendido.
 - ☐ Evitar las comparaciones entre alumnos.
 - ☐ Incluir tareas de dificultad variada para facilitar a todos cierto éxito.
 - ☐ Dar información sobre cómo superar los errores.

Postura Crítica sobre las Estrategias de Aprendizaje

Eduardo Martí analiza las estrategias de aprendizaje desde la meta cognición, afirmando que la necesidad de potenciar altos niveles de comprensión y de control del aprendizaje por parte de los alumnos se ha relacionado con conductas de tipo metacognitivo. Para ello distingue dos aspectos ligados a la metacognición: el conocimiento sobre los procesos cognitivos y la regulación de dichos procesos. Martí sostiene que **el proceso de interiorización no se produce por la explicitación verbal de las estrategias de aprendizaje**, como lo suponen la mayoría de los docentes que lo aplican, es decir que lo que para el profesor puede ser un conocimiento metacognitivo, no necesariamente lo es para el alumno, ya que una situación de interacción docente – alumno puede favorecer sólo el proceso de exteriorización o verbalización de sus propias acciones. El autor concluye que un modelo que otorgue excesiva importancia al **uso consciente de procedimientos está ligado directamente a potenciar las instrucciones directas del profesor, lo cual no asegura la interiorización de las estrategias de aprendizaje.**

Situación Didáctica

Los autores partidarios de este concepto, parten de las diferencias entre método y estrategia. Si la estrategia aparece desvinculada de lo metodológico podría decirse, señalan, que resulta

coyuntural, respondiendo a un **enfoque más tecnicista**, desde una **perspectiva normativa**. A partir de un **enfoque situacional** (teniendo en cuenta el contexto donde se aplica) **Guy Brousseau**, desarrolla las bases teóricas sobre las que se sustenta la concepción de Situación Didáctica. Sostiene que " La Didáctica no consiste en ofrecer un modelo para la enseñanza, sino en producir un campo de cuestiones que permita poner a prueba **cualquier situación de enseñanza**, y de corregir y mejorar las que se han producido, formulando interrogantes sobre lo que sucede"

Analiza los diferentes roles del maestro en el proceso de aprendizaje de los niños, considerando al aprendizaje como una modificación del conocimiento que el alumno debe producir por sí mismo y que el maestro debe provocar. De esta concepción se deriva su propuesta de que el docente debe buscar una situación apropiada para favorecer el aprendizaje.

En estas "situaciones didácticas" Brousseau analiza los diferentes roles del docente:

- En la **construcción de sentido** de los conocimientos:
La teoría de las situaciones organiza, así, los hechos didácticos y permite mejorar las clases, sin embargo Brousseau sostiene que no debe utilizarse en forma mecánica. Explica la elección de las condiciones de la enseñanza por la necesidad de dar **sentido** a los conocimientos, es decir lograr que el mismo alumno construya ese sentido. La dificultad que aquí aparece es si toda construcción de sentido realizada por los alumnos es "institucionalizable". La **gestión del sentido**, sostiene el autor, forma parte del **contrato didáctico** (docente / alumno) y constituye *uno de los desafíos más importantes de la didáctica*.
- **En la institucionalización de saberes**
"No se puede reducir la enseñanza a la organización de **aprendizajes**. La consideración "oficial" del objeto de enseñanza por parte del alumno y del aprendizaje por parte del maestro, es un *fenómeno social muy importante* y una fase esencial del proceso didáctico". Asimismo, el autor alerta ante la situación inversa: reducir todo a la institucionalización sin que el maestro se preocupe por la creación del sentido.
- En asumir una **epistemología**
"Si el maestro no tiene un buen control de sus concepciones epistemológicas en las situaciones didácticas que propone, más cargados de consecuencias estarán sus errores. El conocimiento de las situaciones didácticas y la epistemología son **indispensables**"...."Sin mediación epistemológica y didáctica, las declaraciones fundamentales resultan falsas"
- En conocer "**el lugar del alumno**":
El lugar del alumno en la relación didáctica ha sido estudiado y profundizado desde la psicología del aprendizaje, describiendo y analizando la lógica de los niños. Sobre este aspecto reflexiona Brousseau: " Conocer al *sujeto cognitivo* ¿basta para resolver los problemas del alumno? No creo: la creación y gestión de situaciones de enseñanza no son reductibles a un arte que el maestro podría desarrollar espontáneamente con

buenas actitudes (escuchar al niño, etc.) en torno a simples técnicas (utilizar juegos, material o el conflicto cognitivo, por ejemplo). La didáctica no se reduce a una tecnología y su teoría no es la del aprendizaje sino la de **la organización de los aprendizajes** de otro o, más generalmente, la difusión y **la transposición de los conocimientos**. La discusión, por tanto no tiene solución fuera de la didáctica".... "Corresponde a la didáctica la búsqueda de soluciones... No podemos enseñar a los niños el "pensamiento natural", pero tampoco podemos dejar que la institución convenza a los alumnos que fracasan porque son idiotas o enfermos, porque nosotros no queremos aceptar nuestros límites... Que mis palabras no parezcan pesimistas, actualmente las investigaciones avanzan tratando en la relación didáctica el pensamiento lógico del niño... La consideración del sujeto psicocognitivo pasa por una definición del alumno que reclama en realidad una transformación de la organización del saber mismo en una transposición didáctica y un cambio de contrato"

"El maestro es una especie de actor: actúa según un texto que ha escrito en otra parte y según una tradición. Podemos imaginarlo como un actor de la Comedia del Arte inventando su juego en el momento, en función de una trama.

A esta concepción subyace la idea –absolutamente cierta- de que el docente necesita libertad y creatividad en su acción. Un docente que simplemente recita no podría comunicar lo esencial, y si quisiéramos hacerle presentar una situación sin margen para recrearla, la enseñanza fracasaría. ¿Puede existir una concepción más profesional del docente? ¿Puede utilizar situaciones totalmente hechas para recrear condiciones de aprendizaje idénticas al modelo conocido?

Ello implica que distingamos entre lo que no puede modificar y aquello sobre lo que puede dirigir su talento personal. Siguiendo con nuestra comparación, el actor se convertiría en un actor cuyo "texto" sería la situación didáctica por conducir (evidentemente, no el texto en sentido estricto)"

Guy Brousseau

Las situaciones Didácticas son definidas como:

"Un conjunto de relaciones establecidas explícita o implícitamente entre el alumno o un grupo de alumnos, un cierto medio (que comprende elementos, instrumentos u objetos) y un sistema educativo representado por nosotros, docentes, con la finalidad de lograr que los alumnos se apropien del saber constituido o en vías de constitución" (Brousseau)

Este concepto tiene en cuenta:

- Tiempo y espacio con características diversas y propias, grupos humanos diversos, heterogéneos. Estas situaciones, a diferencia de la estrategia puntual, contemplan los procesos mentales que los niños deben poner en juego ante cada propuesta, en una etapa puramente lúdica y perceptiva como la que atraviesan nuestros alumnos. Al pensar estas situaciones, aparecen las variables didácticas:
 - Los objetivos y saberes propuestos.
 - El material utilizado (variedad, pertinencia con los saberes planificados) o La actividad que realizarán los alumnos y la propuesta del docente o La organización de los alumnos: grupos, subgrupos. o El tiempo o Las situaciones problemáticas que se presentarán

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en el Nivel Inicial se propone enseñar a partir de situaciones didácticas complejas, problematizadoras, partiendo del juego, estableciendo un "contrato didáctico" entre docentes y alumnos que tenga en cuenta: distribución de responsabilidades, roles, asignación de plazos temporales, permisos concedidos, recursos disponibles. Este contrato responde a la puesta en marcha del concepto (también brousseauiano) de tríada didáctica : docente, alumno , saber a enseñar (objeto del conocimiento). La situación didáctica que entre ellos se establece, por lo tanto, se basará en:

- Que la actividad propuesta constituya un verdadero problema a resolver, en la situación planteada por el docente, en un contexto determinado, con contenidos seleccionados previamente. Esta situación debe representar un desafío, un problema real, que promueva situaciones de enseñanza, las búsquedas de soluciones.
- Que estimule el trabajo cooperativo con pares en interacción de pequeños grupos
- Que evite el hacer por el "mismo hacer"
- Que resulte un proceso con su inicio, desarrollo y final
- Que la transposición didáctica facilite al niño establecer relaciones entre contenidos de las diversas disciplinas. En este sentido la Unidad Didáctica se presenta como una organización que permite globalizar contenidos en función de las relaciones que establecen los niños en el proceso de apropiación y construcción del conocimiento.
(Burgos, Peña y Silva)

Algunos autores, utilizan ***el concepto de estrategia didáctica desde la visión brousseauiana:***

Cristina Alcón Álvarez, cita a Stenhouse (definición citada en pág. 2) y a Elsie Rockwell: " La idea de **estrategia** remite a las exigencias reales y cambiantes que un grupo le plantea al profesor y que requiere seleccionar, usar y adaptar los recursos personales y profesionales de

todo tipo para poder lograr resultados. Son formas de llevar a cabo metas. Son conjuntos de acciones identificables, orientadas a objetivos más amplios y generales". Fundamentándose en las definiciones mencionadas, Alcón Álvarez sostiene que al referirnos a estrategias **destacamos la posición de un docente que decide qué hacer en una situación de enseñanza, real, determinada...Un docente en acción.**

La autora se refiere al encuadre de resolución de problemas como "un movimiento coherente, otorgador de unicidad al proceso didáctico, al evitar lo que de otro modo sería una sucesión de tareas sueltas". Diferencia, en este proceso: tres núcleos de problemas que se corresponden con los tres momentos distintos de aproximación de las personas que aprenden a un nuevo objeto de conocimiento:

1. Estrategias de problematización inicial.
2. Estrategias para promover procesos de análisis.
3. Estrategias para promover procesos de síntesis.

1. Estrategias de problematización inicial

- Presentación de una situación problemática.
- Expresión de ideas o conocimientos previos.
- Presentación de contenidos a partir de un eje organizador.

La propuesta se basa en la creación de entornos de aprendizaje que favorezcan que los alumnos exploren sus propios modos de conocer y las grietas que estos presentan para la explicación de determinadas cuestiones de su realidad. **Howard Gardner** dio a esta forma de aprender el nombre de **encuentro cristobaliano**, comparando al sujeto que aprende con Cristóbal Colón, por el proceso del pensamiento del descubridor que lo llevó a sucesivos replanteos, cada vez más profundos, exhaustivos y críticos.

La **Estrategia Didáctica**, en esta concepción, promovería la formación de **alumnos competentes** capaces de revisar ideas previas superando concepciones erróneas y reemplazándolas por nuevos conocimientos disciplinares.

2. **Estrategias para promover procesos de análisis.**
3. **Estrategias para promover procesos de síntesis.**

Para planificar estas estrategias la autora propone tener en cuenta:

"Los Diez Mandamientos para Aprendices y Maestros": (Pozo, J.)

- I. Partirás de sus propios intereses y motivos.
- II. Partirás de sus conocimientos previos.
- III. Dosificarás la cantidad de información nueva.

- IV. Harás que condensen los conocimientos básicos.
- V. Diversificarás las tareas y aprendizajes.
- VI. Diseñarás actividades de aprendizajes para su recuperación.
- VII. Organizarás y conectarás unos aprendizajes con otros.
- VIII. Promoverás la reflexión sobre sus conocimientos.
- IX. Plantearás tareas abiertas y favorecerás la comprensión.
- X. Enseñarás la planificación y organización del propio aprendizaje.

Como síntesis: (*Juan Ignacio Pozo*)

- I. Reflexionarás sobre las dificultades a que se enfrentan tus aprendices y buscarás modos de ayudar a superarlas.
- II. Transferirás progresivamente a los aprendices, el control de su aprendizaje.

Concluyendo

Realizada la revisión bibliográfica sobre el tema, diferenciamos los marcos teóricos correspondientes a los conceptos de:

- estrategias didácticas (del docente)
- estrategias de aprendizaje (del alumno, que pueden ser estimuladas por un docente "estratégico")
- situaciones didácticas (contextos/ ambientes, propuestas didácticas del docente)

En la planificación didáctica y en la tarea cotidiana en el Nivel Inicial se observan algunas confusiones, ya que se citan actividades o recursos como estrategias didácticas. Resulta oportuno recordar los **COMPONENTES DIDÁCTICOS** de la Planificación:

- OBJETIVOS (para qué enseñamos)
- SABERES (qué enseñamos)
- ACTIVIDADES (cómo enseñamos)
- RECURSOS (con qué, materiales y recursos didácticos)
- EVALUACIÓN

" **El juego** es, patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, pero además es una necesidad que la escuela debe no sólo respetar sino también favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su despliegue" (Malajovich).

En sus diferentes implicancias didácticas como: **Juego - trabajo** (en la concepción desarrollada en la mencionada Circular), como **situación lúdica** estructurada o no estructurada o como **situación de aprendizaje** con elementos lúdicos; el juego representa la propuesta pedagógica por excelencia para el Nivel Inicial, ya que reúne las necesidades y reclamos de nuestros alumnos con el compromiso del docente con el aprendizaje y la selección de estrategias de enseñanza.

Este compromiso del docente con la enseñanza y la selección de situaciones didácticas y estrategias adecuadas a cada contexto sociocultural y a cada grupo de alumnos, respetando necesidades individuales, posibilitará la **justa y equitativa distribución de los conocimientos** que, por derecho, deben apropiarse nuestros alumnos del Nivel Inicial, en su **única e irrepetible oportunidad de aprendizaje formal durante la primera infancia**.

"Cuando miramos hacia el futuro, vemos numerosas incertidumbres sobre lo que será el mundo de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos. Pero al menos, de algo podemos estar seguros: si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana deberá transformarse...Debemos por consiguiente trabajar para construir un "futuro viable". La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras claves de este mundo en devenir...La educación, en su sentido más amplio, juega un papel preponderante. La educación es "la fuerza del futuro", porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio".

Federico Mayor

Ex Director General de la
Unesco. (1987 / 1999)

Bibliografía

- Alcón Álvarez, Cristina, "Estrategias Didácticas I", Módulo 7, serie Formación Docente en Salud, Subsecretaría de Planificación de la Salud, 1998
- Alderoqui, Silvia y otros, "Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales", Buenos Aires, AZ Editora, 1996.
- Burgos, Noemí y otros, "Nuevos sentidos en la Didáctica y el curriculum en el Nivel Inicial", Rosario, Homo Sapiens, 1998.
- Brousseau, Guy, "Los diferentes roles del maestro", en "Didáctica de Matemáticas", Parra, Cecilia (comp), Buenos Aires, Paidós Educador, 1999.
- Camilloni, Alicia y otros, "Corrientes Didácticas Contemporáneas", Buenos Aires, Paidós, 1999.
- de la Torre, Saturnino, "Estrategias didácticas innovadoras", Barcelona, Octaedro, 2000.
- Dirección de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires. Circulares Técnicas 01 y 02 / 2000.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Diseño Curricular para el Nivel Inicial, 1999.

- Gardner, Howard, " La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas", Barcelona. Paidós, 2000.
- Gardner, Howard, "La mente no escolarizada", Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Jones, B. F. y otros, "Estrategias para enseñar a aprender", Buenos Aires, Aique, 1998.
- Malajovich, Ana (comp), "Recorridos didácticos en la Educación Inicial", Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Moreneo Font, C (comp), "Las estrategias de aprendizaje", Barcelona, Editorial Domenech, 1998.
- Morin, Edgar, "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Elaborado para la Unesco, Nueva Visión, 2001.
- Pozo, Ignacio, "El aprendizaje estratégico", Madrid, Santillana, 1999.
- Pozo, Juan Ignacio, "Aprendices y Maestros", Madrid, Alianza, 1996.
- Reynolds, David y otros, "Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza", Madrid, Santillana, 1998.
- Rockwell, Elsie, "El maestro como sujeto", en Revista "Ser Maestro", México.
- Sánchez Iniesta, Tomás, "La construcción del aprendizaje en el aula", Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1995.
- Stenhouse, Lawrence, "Investigación y desarrollo del curriculum", Madrid, Morata, 1996.

LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE

UNIDAD N° 4



EVALUAR

Evaluar es valorar....

Es comprender...

Es formar...

Es compartir...

Es acordar...

Es explicar...

Es encontrar respuestas...

Evaluar significa mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

LA EVALUACIÓN

La evaluación es la parte del proceso de aprendizaje que comporta *la recolección sistemática y organizada de información y su interpretación*, de manera que permita modificar y reconducir el proceso educativo y corregir sus errores y sus desviaciones.

Para poder efectuar este análisis, será necesario reflexionar sobre *qué evaluamos, cuándo evaluamos y cómo lo hacemos*, para que los resultados del análisis sirvan para mejorar el proceso en su conjunto.

• *¿Qué evaluamos?*

Evaluamos los conocimientos iniciales del alumno, su proceso de aprendizaje, los resultados finales conseguidos, el procedimiento utilizado por el docente, el material empleado, la misma planificación y todos los elementos y factores que intervienen en el proceso educativo.

• *¿Cuándo evaluamos?*

Evaluamos de forma continuada: al comenzar, durante y al acabar el año lectivo, Pero hay que recordar que, en cada momento, la evaluación tiene finalidades diferentes y, por consiguiente, en cada caso, será necesario obtener informaciones distintas.

Al empezar el curso, la **evaluación inicial** tiene valor de **diagnóstico**. Sirve para proporcionarnos el máximo de información sobre el alumno y, a partir de la información, adecuar los programas a las necesidades de los alumnos de un grupo determinado.

Durante el proceso, necesitamos saber si los alumnos progresan, si el ritmo de la clase se adecua a su maduración y capacidades y si se cumplen los objetivos formulados en los plazos convenidos. Este tipo de evaluación es el que tiene más valor educativo, porque es el que permite realmente, a partir de la toma de conciencia de alumnos y profesores, modificar todo lo que sea conveniente. Es lo que llamamos **evaluación formativa**.

Al acabar el ciclo escolar, necesitamos conocer la consecución de objetivos por cada alumno y del conjunto de objetivos de aprendizaje. En muchos casos esta evaluación determina la promoción a otro nivel. Tiene poca incidencia en el proceso educativo, porque tiene muy poca capacidad de modificación. Es la **evaluación final**.

• *¿Cómo evaluamos?*

Para recolectar los datos fundamentales aplicamos dos técnicas: la observación y las pruebas de evaluación.

En general, todos los maestros pueden decir muchas cosas de sus alumnos, los han observado una y otra vez y los conocen bien. Lo que ya no es habitual es que esta observación esté sistematizada y organizada, de manera que permita extraer conclusiones claras y fundamentadas, como comparar un trabajo del mismo alumno en momentos diferentes del año, contrastar el comportamiento de distintos grupos de trabajo, valorar la incidencia y la eficacia de algunos materiales en alumnos y grupos diferentes, etc. Es decir, la observación es una tarea que practicamos de manera espontánea, pero que pierde gran parte de su virtud cuando no queda registrada y, por lo tanto, hace prácticamente imposibles la reflexión y la interpretación de los datos.

Algo parecido ocurre con las pruebas de evaluación. No es lo mismo corregir y calificar que recoger datos observables de los trabajos de los alumnos. Para que las pruebas de evaluación nos faciliten información hay que tener en cuenta que:

- *hay que determinar **qué** aspectos queremos observar;*
- *hay que buscar las actividades que serán más eficaces para realizar la observación teniendo en cuenta aquellas ejercitaciones que se han efectuado durante el proceso;*
- *hay que efectuar la corrección con los mismos criterios con los que se han formulado los objetivos de aprendizaje;*
- *hay que anotar los resultados.*

Y, más adelante, para que la evaluación sea realmente formativa será necesario:

- *que el alumno conozca los resultados;*
- *que el docente tome las decisiones consecuentes: cambiar objetivos, cambiar métodos, diseñar planes de recuperación, etc.*

Observemos los cambios más importantes en relación a anteriores propuestas:

- *la evaluación deja de ser un juicio de los resultados del alumno;*

- *la evaluación no es solamente el punto final de una etapa;*
- *la evaluación es un proceso integrado en el proceso de enseñanza/aprendizaje;*
- *la evaluación analiza el conjunto de los elementos educativos (alumno, maestro, material, dinámica, etc.).*

Esta nueva concepción de la evaluación tiene implicaciones didácticas y organizativas importantes:

- *Si los objetivos de etapa están formulados en términos de competencias, deberemos diseñar actividades evaluativas que nos informen de competencias, y no de ítems puntuales. Por ejemplo, una prueba de evaluación en la que un alumno puntúa correctamente un texto dado nos informa del conocimiento que el alumno tiene de la puntuación, pero no de la aplicación que sabe hacer de dicho conocimiento. Solamente la redacción de un texto espontáneo nos permitirá apreciar esta habilidad.*
- *Si se evalúa el conjunto del proceso educativo, los docentes deberán diseñar los criterios de evaluación pertinentes para cada caso, programar la periodicidad y diseñar un sistema organizativo que permita el encuentro de todos los maestros.*
- *Si la evaluación es un proceso a través del cual se reconduce, cuando es necesario, el proceso educativo, la escuela y los maestros tienen que estar dispuestos a modificar todo lo que sea necesario para que la evaluación tenga una significación positiva.*

Una institución autónoma no puede evadir la responsabilidad que significa la gestión y evaluación de su vida cotidiana.

La construcción de esta cultura evaluativa en las instituciones educativas está íntimamente vinculada con la profesionalización docente y demanda mayores niveles de compromiso de sus miembros en tanto evaluar supone identificar problemas pero también implicarse en su solución.

En el desarrollo de la autoevaluación y en el debate sobre las situaciones que se están analizando pueden surgir nuevos tópicos de discusión que no siempre

están explícitos en la escuela. Así, la evaluación se puede constituir en la “excusa” para lograr nuevos acuerdos.

La reflexión colectiva y el trabajo en equipo docente son una necesidad y una condición para el desarrollo e implementación del PEI. Por tanto si el PEI. Expresa los principios y objetivos institucionales, la valoración de las prácticas se realizará en función de ellos. Seguidamente las decisiones deberían tender a elaborar e instrumentar estrategias que permitan acercarse a los objetivos institucionales.

Según los objetivos que se persigue al evaluar, puede ser: sumativa o formativa.

La **evaluación sumativa** permite analizar si:

- Los resultados alcanzados se corresponden con los objetivos previstos.
- La planificación realizada favoreció la consecución de las metas prefijadas.
- Se cumplieron los plazos previstos.

Se caracteriza por:

- Se desarrolla en un momento concreto.
- Se realiza en un corto plazo.
- Se valora positiva o negativamente.
- Se toma decisiones que afectan el desarrollo de nuevos proyectos.

La **evaluación formativa** permite analizar si:

- Se ha creado un proceso de reflexión, evaluación y acción de modo de instrumentar las estrategias necesarias para mejorar en la marcha el devenir de cada proyecto.
- Se ha dado posibilidad de incidir en las acciones que se evalúan en el mismo momento en que se realizan.
- Se busca constantemente prevenir posibles dificultades.

Se caracteriza por:

- Posee continuidad a lo largo de la marcha de cada proyecto.
- Incluye un proceso de valoración constante acerca de lo que se está haciendo y aquello que se desea lograr.
- Implica compromiso inmediato con la acción.
- Supone proceso continuo de ajuste y revisión constante de las acciones.
- Permite redefinir estrategias a partir de los emergentes no previstos.
- Brinda registro constante de información.
- Demandada que quien evalúa esté o no comprometido con el proyecto.

LA TEMPORALIZACIÓN

La evaluación también puede distinguirse por el momento en que se realiza. Puede distinguirse la evaluación inicial, procesual y final.

La **evaluación inicial** es valorativa e identificativa: identifica los condicionantes para implementar y desarrollar proyectos.

La **evaluación procesual** es valorativa, tiene un carácter dinámico y diacrónico. Se vincula con:

- El asesoramiento y la orientación.
- La corrección y reorientación de estrategias y acciones.
- Seguimiento en la marcha de los proyectos.

La **evaluación final** es apreciativa de los logros alcanzados valorando sus efectos positivos, negativos o no previstos en la planificación inicial, buscando encontrar las causas y factores que intervinieron en el logro de los resultados.

En relación a la METODOLOGÍA de la EVALUACIÓN.....

La evaluación institucional es una práctica compleja que demanda la utilización y combinación de diversas metodologías.

La evaluación institucional implica la consecución de diversas fases que incluyen a la planificación, implementación, análisis de la información y difusión.

QUÉ ES EVALUAR INTEGRALMENTE UNA INSTITUCIÓN

Acuerdos sobre los mejores criterios de evaluación, partiendo de la base de que un proceso evaluador integral:

- Estar atento a los procesos y no sólo a los resultados.
- Otorgar voz a los participantes como factores claves para interpretar la realidad.
- Usar métodos diversos y flexibles para la complejidad de fenómenos que se producen en la escuela.
- Realizar acciones mediante acuerdos institucionales.
- Considerar a la escuela como un todo (carácter estructural)
- Generar procesos de participación, diálogo y reflexión.
- Considerar las diferentes dimensiones educativas (institucionales, curriculares, administrativas e interinstitucional)

Debemos tener en cuenta que vamos hacia una sociedad que se define como la sociedad del conocimiento y de la información, una sociedad en la cual cada vez es más importante que toda la gente sepa cosas, pueda hacer cosas, porque esto va a definir personalmente los grados de libertad y de participación de cada uno. Pero también sabemos que el conocimiento definido como un valor a ultranza, sin un freno ético, puede tener sus connotaciones y sus dificultades.

Hoy decimos que necesitamos que sepa cosas, pero también que sepa hacer cosas, resolver y plantear problemas.

Necesitamos generar competencias, competencias complejas, competencias que impliquen mucho conocimiento pero también que impliquen actitudes y valores.

TIPOS DE EVALUACIÓN

1. Según las personas que la llevan a cabo.

- ❧ *Heteroevaluación: Este nombre tan complejo, heteroevaluación, hace referencia a aquellos procesos de evaluación realizados por personas distintas al estudiante o sus iguales. Aunque en principio pensamos en el profesorado como el principal agente de la heteroevaluación, también podrían ser las familias, el profesorado que imparte otras materias o de otros centros u otros agentes externos.*
- ❧ *Autoevaluación: Si queremos que los estudiantes tomen conciencia de su proceso de aprendizaje y se responsabilicen de él, tenemos que promover que se autoevalúen.*

- ☞ *Mixta o coevaluación: Antes hemos defendido que la evaluación es una actuación educativa destinada a regular el aprendizaje, es decir, a solucionar problemas y ayudar en las dificultades. En este sentido, los compañeros y compañeras pueden ser buenos aliados para el aprendizaje si se dan las condiciones adecuadas de trabajo cooperativo.*

- 2. *Según el momento del proceso de aprendizaje en el que se lleve a cabo*
 - ☞ *Inicial o diagnóstica*
 - ☞ *Procesual o formativa*
 - ☞ *Final*

- 3. *Según las funciones*
 - ☞ *Formativa*
 - ☞ *Sumativa*

LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. FUNDAMENTOS BÁSICOS

Miguel Ángel González Halcones
(Dpto de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Área de Educación Física. UCLM.)
Noelia Pérez González
Maestra Especialista de Educación Física

INTRODUCCIÓN

En el transcurso de los últimos años, el tema de la evaluación ha alcanzado un protagonismo evidente hasta convertirse en uno de los aspectos centrales de discusiones, reflexiones y debates pedagógicos.

¿El motivo?... pocas tareas provocan tantas dudas, y contradicciones a los docentes, como las relacionadas con la evaluación y las actuaciones o decisiones asociadas a ella.

Dentro de nuestra normativa educativa, el término evaluación aparece por vez primera de un modo generalizado con la Ley General de Educación de 1970. Desde entonces su concepción se ha ido haciendo más compleja y provocando un mayor grado de confusión, paulatinamente, con su extensión a los diferentes ámbitos de la enseñanza.

Nuestra falta de tradición, unida a la ausencia de autonomía de los centros y de los profesores y, provocadas por una Administración Educativa fuertemente centralizada hasta 1990, se ha dejado sentir en la pobreza conceptual y metodológica, especialmente si nos comparamos con otros países de nuestro entorno, con una mayor historia y atención hacia este importante componente curricular.

Habitualmente, cuando se habla de evaluación se piensa, de forma prioritaria e incluso exclusiva, en los resultados obtenidos por los alumnos (evaluación del

aprendizaje). Hoy en día éste sigue siendo el principal punto de mira de cualquier aproximación al hecho evaluador. El profesorado, los padres, los propios alumnos y el propio Sistema, se refieren a la evaluación como el instrumento calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es el alumno y sólo él, y el objeto de la evaluación son los aprendizajes realizados según objetivos mínimos para todos.

Esta concepción es una herencia del sistema tradicional que ponía énfasis en medir las adquisiciones o la mejora de las habilidades. Dada la importancia concedida a los resultados, el alumno justificaba la actividad docente únicamente como una forma para mejorar dichos resultados.

Es decir, el profesor justifica socialmente su función en la medida que acredita resultados -óptimos, por supuesto- de sus alumnos.

Hoy la evaluación adquiere un nuevo sentido, superior a la mera recogida de datos, pero a la vez aparece como pieza clave imprescindible para que el profesor preste al alumno la ayuda necesaria, y en consecuencia, pueda valorar las transformaciones que se han ido produciendo. El profesor que realiza una programación tiene en cuenta la edad, capacidad y preparación del grupo con el que piensa realizarla, pero ha de descender a la personalización. La evaluación hace posible ese descenso de adaptar los programas a las singularidades de cada alumno.

Por tanto, la evaluación es ante todo, una práctica reflexiva propia del docente.

Pero sobre todo, no se circunscribe exclusivamente al ámbito del aprendizaje -léase el alumno-, sino que abarca todos los aspectos que intervienen en el proceso: alumno, profesor, sistema.....

CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA EVALUACIÓN: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.

Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica educativa.

Definir evaluación puede llegar a ser tan complejo como delimitar el número de autores, corrientes y teorías que lo han hecho.

A modo de ejemplo y dentro de una extensísima producción bibliográfica sobre el tema:

- **“Comparar lo deseado con lo realizado”** (Alfaro, 1990. Pg. 70)
- **“Estimar cuantitativamente y cualitativamente el valor, la importancia o la incidencia de determinados objetos, personas o hechos”** (Forns, 1980. Pg 108)
- **“Medio que permite observar y describir con mayor precisión los aspectos cuantitativos y cualitativos de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Su finalidad es facilitar una predicción y un control lo más exacto posible del proceso educativo”** (De la Orden, en Lafourcade 1977 Pg. 16).
- **“Etapa del Proceso educacional que tiene por fin comprobar de**

modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (Lafourcade, 1977).

- “Actividad valorativa e investigadora, que facilita el cambio educativo y el desarrollo profesional de los docentes. Su finalidad es adecuar o reajustar permanentemente el sistema escolar a las demandas sociales y educativas. Su ámbito de aplicación abarca no sólo a los alumnos, sino también a los profesores y los centros educativos...” (Nieto, 1994. Pg. 13).
- “Interpretación mediante pruebas, medidas y criterios, de los resultados alcanzados por alumnos, profesor y proceso de enseñanza-aprendizaje en la ejecución pormenorizada de la programación” (G.Halcones, 1999. Pág. 11).

Podemos, utilizando un concepto híbrido, **definir evaluación** como:

“Proceso por medio del cual los profesores buscan y usa información procedente de diversas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sistema de enseñanza en general o sobre alguna faceta particular del mismo”.

En este concepto es importante los términos: información, fuentes, juicio de valor, alumno o sistema de enseñanza.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

CONSIDERACIONES PREVIAS

Si concebimos el aprendizaje como un proceso, con sus progresos y dificultades e incluso retrocesos, resultaría lógico concebir la enseñanza como un proceso de ayuda a los alumnos. La evaluación de la enseñanza, por tanto, no puede ni debe concebirse al margen de la evaluación del aprendizaje. Ignorar este principio equivale, por una parte, a condenar la evaluación de la enseñanza a una práctica más o menos formal y, por otra, a limitar el interés de la evaluación de los aprendizajes a su potencial utilidad para tomar decisiones de promoción, acreditación o titulación. Cuando evaluamos los aprendizajes que han realizado los alumnos, estamos también evaluando, se quiera o no, la enseñanza que hemos llevado a cabo. La evaluación nunca lo es, en sentido riguroso, de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por razones de operatividad en esta exposición, vamos a desglosar en dos ámbitos el proceso de evaluación. Por una parte, estableceremos la evaluación de la enseñanza y por otra del aprendizaje. Para ello tomaremos como referencia la respuesta a dos preguntas, tanto en evaluación de enseñanza como de aprendizaje:

¿Qué evaluar?

¿Cuándo evaluar?

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

¿Qué evaluar?

Los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza. La información que proporciona la evaluación sirve para que el equipo de profesores disponga de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto.

Para ello, será necesario contrastar la información suministrada por la evaluación continua de los alumnos con las intenciones educativas que se pretenden y con el plan de acción para llevarlas a cabo. Se evalúa por tanto, la programación del proceso de enseñanza y la intervención del profesor como animador de este proceso, los recursos utilizados, los espacios, los tiempos previstos, la agrupación de alumnos, los criterios e instrumentos de evaluación, la coordinación... Es decir, se evalúa todo aquello que se circunscribe al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación del proceso de enseñanza permite también detectar necesidades de recursos humanos y materiales, de formación, infraestructura, etc. y racionalizar tanto el uso interno de estos recursos como las demandas dirigidas a la Administración para que los facilite en función de las necesidades.

Es importante resaltar que la evaluación de la propia práctica docente, bien sea de forma individual o del conjunto del equipo, se muestra como una de las estrategias de formación más potentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la evaluación del equipo docente en su conjunto permite detectar factores relacionados con el funcionamiento de la coordinación, las relaciones personales, el ambiente de trabajo, aspectos organizativos, entre otros que son elementos muy significativos en el funcionamiento de los centros.

Esta evaluación de la intervención educativa debe **hacerse en dos niveles distintos o ámbitos:**

a) El contexto del aula

b) el conjunto del centro

En el primer caso el responsable es cada maestro, mientras que en el ámbito del centro lo es el conjunto del profesorado.

Veamos uno a uno:

1) La Práctica docente en el contexto del Aula:

* El diseño y desarrollo de las Unidades didácticas y la adecuación de las adaptaciones realizadas para grupos de alumnos concretos.

* El ambiente del aula y todo aquello que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje: organización, espacios y agrupamientos.

* La actuación personal de atención a los alumnos.

* La coordinación con otros maestros que intervienen en el mismo grupo de alumnos.

* La comunicación con los padres.

2) La Práctica docente en el contexto del Centro:

A) En el Ciclo:

* Eficacia del sistema e instrumentos de coordinación establecidos.

* Adecuación de los criterios de evaluación y promoción

* Coherencia interna del ciclo

B) En la Etapa:

* Los elementos de la Programación y su coherencia.

La coordinación interciclos y coherencia vertical entre cada área.

* Las medidas de atención a la diversidad adoptadas

* Las relaciones entre las áreas

* El tratamiento de los temas transversales

C) En el contexto del Centro:

* La coherencia del Proyecto Educativo.

* La funcionalidad de decisiones sobre asignación de recursos humanos, materiales, espacios y tiempos.

* El funcionamiento de los órganos unipersonales y colegiados

* Las relaciones con familias y entorno

* Los servicios de apoyo

* La utilización de los recursos de la comunidad.

¿Cuándo Evaluar?

La evaluación de la intervención educativa debe ser continua y, por tanto, conviene tomar datos a lo largo del proceso para hacer los cambios pertinentes en el momento adecuado. No obstante, dadas las características de los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los documentos en que se plasman, hay momentos especialmente indicados para recoger información que sirve de base para la evaluación, además de los que obligatoriamente dictaminen las Administraciones Educativas.

Se debe realizar una **evaluación inicial** al comienzo del curso para situar tanto el punto de partida del grupo-clase (recursos materiales, situación de los alumnos, condiciones del aula, etc.), como la del equipo docente (composición, estabilidad, etc) así como de los recursos humanos y materiales de que dispone el centro.

El registro de datos para evaluar el desarrollo del proceso tiene momentos importantes como pueden ser el final de cada unidad didáctica, curso o ciclo.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

¿Qué evaluar?

En el caso de los objetivos, al tratarse de capacidades muy generales, no son directamente evaluables, mientras que **los criterios**, al establecer el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a esas capacidades, **se convierten en un referente más preciso**.

Los criterios de evaluación responden a las capacidades básicas de cada una de las áreas en cada ciclo y referidas a aquellos contenidos específicos que se consideran especialmente importantes para su desarrollo. Son, pues, indicadores sobre qué es lo que el alumno debe alcanzar.

Los criterios de evaluación establecidos en el currículo no reflejan la totalidad de lo que un alumno puede aprender, sino exclusivamente aquellos aprendizajes especialmente relevantes sin los cuales el alumno difícilmente puede proseguir de forma satisfactoria, su proceso de aprendizaje.

Para que los criterios de evaluación puedan cumplir con su función formativa es preciso disponer de puntos de referencia secuenciados que puedan ser utilizados desde el comienzo del proceso, de modo que puedan identificarse posibles dificultades de aprendizaje antes de que se acumulen retrasos importantes. Para ello el profesorado debe distribuir secuencialmente los criterios de cada ciclo en los cursos que lo componen.

Por último, el maestro establecerá para cada U.D. unos objetivos didácticos en los que se indiquen capacidades que específicamente se pretenden conseguir con los contenidos y se establecerá el grado de los aprendizajes. Esto exige que los propios objetivos sean indicadores observables del resultado de cada U.D.

Por tanto, al realizar la evaluación en la UD y disponer de objetivos didácticos directamente evaluables, utilizaremos éstos. Para evaluar al final del curso utilizaremos los criterios secuenciados por el maestro y para evaluar el ciclo, los criterios que ha previsto la Administración.

¿Cuándo evaluar?

En esta evaluación cabe distinguir tres momentos o aspectos distintos y complementarios: **inicial, continua y final**.

La evaluación inicial permite adecuar las intenciones a los conocimientos previos y necesidades de los alumnos. Decidir qué tipo de ayuda es la más adecuada cuando se accede a un nuevo aprendizaje, requiere conocer cómo se ha resuelto la fase anterior, cuáles son los esquemas de conocimiento del alumno, su actitud, interés, nivel de competencia curricular...

Con la evaluación continua se irá ajustando la ayuda educativa según la información que se vaya produciendo. Esta evaluación es formativa, toda vez que permitirá detectar el momento en que se produce una dificultad, las causas que lo provocan y las correcciones necesarias que se deben introducir.

Por último, la evaluación final permite conocer si el grado de aprendizaje que para cada alumno habíamos señalado, se ha conseguido o no, y cuál es el punto de partida para una nueva intervención. La evaluación final toma datos de la evaluación formativa, es decir, los obtenidos durante el proceso, y añade a éstos, otros obtenidos de forma más puntual.

3.1.- Evaluación y Promoción

Una de las consecuencias de más calado social de la evaluación es la decisión de promoción de los alumnos de ciclo a ciclo o al final de la etapa.

Esta decisión es el resultado de un proceso que debe incorporar de forma integrada los tres aspectos mencionados en la evaluación.

Para decidir la promoción o permanencia de un alumno en el ciclo, el equipo docente deberá tomar como referencia los criterios de promoción elaborados para el Proyecto Educativo (LOCE), antes denominado Proyecto Curricular (LOGSE). La decisión ha de partir de un juicio global, más allá del resultado de un área considerada aisladamente. Conviene considerar la permanencia (repetición) en el caso de que las ventajas de dar más tiempo sean superiores a los inconvenientes que siempre acompañan, en mayor o menor grado, a esta medida.

FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN

Según se trata del aprendizaje o la enseñanza, la evaluación cumple unas funciones claras y determinantes en nuestro sistema educativo:

DEL APRENDIZAJE:

a) Función Orientadora:

En la medida que ayuda para elaborar proyectos y programaciones al orientar sobre aspectos básicos que el alumno debe alcanzar.

Esta función está íntimamente ligada al momento de evaluación inicial y a los efectos que de ella se extraen: **diagnóstico y pronóstico.**

Diagnóstico porque determina situaciones reales y de partida en un momento determinado.

Pronóstico porque permite aventurar hipótesis de trabajo.

b) Función Formativa:

La evaluación ayuda a tomar medidas en el momento oportuno sin esperar a situaciones de riesgo. Implica la detección de cómo cada alumno se sitúa en la actividad escolar, dificultades o facilidades que encuentra, influencia que aporta la estructura docente.

Esta función está unida a **evaluación continua**, en cuanto que está inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y forma parte del mismo.

c) Función Sumativa:

La evaluación permite comprobar los resultados alcanzados y valorar el grado de consecución.

Va asociada al momento de **evaluación final**.

d) Función de Homologación:

Evaluar exige tomar como referencia criterios y objetivos, lo cual garantiza a todos los alumnos una experiencias, capacidades.... esenciales y similares.

DE LA ENSEÑANZA:

a) Función Formativa:

Participa de lo citado en esta misma función en el aprendizaje.

b) Función de Calidad:

La evaluación de la enseñanza permite abordar cambios e innovaciones en las programaciones educativas y acciones didácticas, basado en percepciones rigurosas de la realidad, lo que contribuye, sin lugar a dudas, en una mejora de la calidad de la enseñanza, al mejorar la acción docente.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Como señalábamos antes, las técnicas e instrumentos de evaluación responden a la pregunta ¿Cómo evaluar? Es decir, a las pruebas que dispondremos para recoger información, y a los mecanismos de interpretación y análisis de la información (técnicas).

Para llevar a cabo los modelos de evaluación propuestos (enseñanza y aprendizaje), es necesario prestar atención a la forma en que se realiza la selección de información. Si la evaluación es continua, la información recogida también debe serlo.

Recoger y seleccionar información para la evaluación exige una reflexión previa sobre los instrumentos que mejor se adecuan. Estos deben cumplir algunos requisitos:

- * Ser variados
- * Ofrecer información concreta sobre lo que se pretende
- * Utilizar distintos códigos de modo que se adecuen a estilos de aprendizaje de los alumnos (orales, verbales, escritos, gráficos....)
- * Que se puedan aplicar a situaciones cotidianas de la actividad escolar.
- * Funcionales: que permitan transferencia de aprendizaje a contextos distintos.

a) Instrumentos para evaluación de la enseñanza

- * Cuestionarios: alumnos, padres...
- * Reflexión personal
- * Observador externo
- * Contraste de experiencias con compañeros

b) Instrumentos para la evaluación del aprendizaje

- * Observación directa y sistemática: escalas, listas de control, registro anecdótico...
- * Análisis de producción de los alumnos: resúmenes, trabajos, cuadernos de clase, resolución de ejercicios y problemas, pruebas orales, motrices, plásticas, musicales....
- * Intercambios orales con los alumnos: entrevista, diálogo, puestas en común...
- * Grabaciones
- * Observador externo
- * Cuestionarios

Con respecto a las técnicas, existen fundamentalmente dos:

- * Análisis directo de contenido: se analiza directamente la información, y se toman decisiones, previa concreción de unidades de análisis o categorías.
- * Triangulación: es una técnica que permite validar la información y asegurar niveles de objetividad:

- Fuentes: recogida de información de diversa procedencia.
- Métodos
- Evaluadores
- Temporal

TÉCNICA	INSTRUMENTO	SITUACIÓN DE EVALUACIÓN
OBSERVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lista de control ✓ Escala de calificación ✓ Registros individuales sobre: actitudes, actitudes, comportamientos, datos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de tareas • Trabajos en equipo • Salidas de trabajo • Puestas en común
INTERROGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuestionarios: abiertos y cerrados. ✓ Entrevistas: abiertas, cerradas y mixtas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autocorrección de informes, monografías, trabajos...
ANÁLISIS DE TAREAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Registro continuo de avances y dificultades (cuadernos, carpetas, actividades grupales, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades no regladas • Mapas conceptuales • Juegos colectivos • Debates dirigidos
PRUEBAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orales, escritas, individuales, colectivas. ✓ De ensayo o respuesta libre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de experimentación • Participación en el diseño de investigaciones • Uso de textos: diccionarios, libros, etc.

BIBLIOGRAFÍA EDUCATIVA

- ALFARO, M.E. (1990): "Aspectos prácticos del proceso de programación y evaluación". Documentación Social. Nº 81. Madrid.
- FORNSM(1980) "La evaluación del Aprendizaje" En Col y Fornos. Áreas de Intervención en Psicología .Horsori.Barcelona.
- GONZÁLEZ HALCONES (1999): Manual para la evaluación en E.F". Praxis. Barcelona.
- LAFOURCADE, P.D. (1977): "Evaluación de los aprendizajes". Cincel. Madrid.
- NIETO, J.M. (1994): "La autoevaluación del profesor. Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente". Escuela Española. Madrid.

