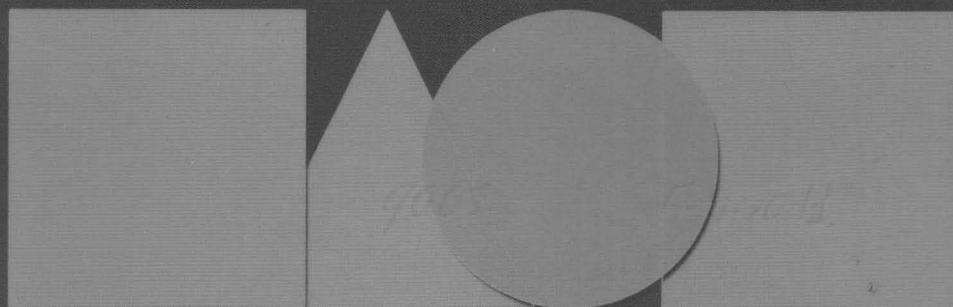


Antonio Medina Rivilla
María Concepción Domínguez Garrido
(editores)

DIDACTICA



Formación básica para profesionales
de la educación

UNED



EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.

ÍNDICE

UNIDAD DIDÁCTICA I. FUNDAMENTACIÓN DEL SABER DIDÁCTICO. TEORÍAS, MODELOS Y PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Capítulo 1. DIDÁCTICA: PERSPECTIVAS, TEORÍAS Y MODELOS

Joan Mallart Navarra

1.1	Introducción: aproximación vivencial a la Didáctica	33
1.2	Competencias	33
1.3	Objetivos	33
1.4	Mapa conceptual	34
1.5	Aproximación vivencial a la Didáctica	35
1.6	Aproximación conceptual a la Didáctica	35
	1.6.1 Ciencias de la educación. Pedagogía y Didáctica	35
	1.6.2 Definición. Teoría y práctica, arte, ciencia y tecnología	36
	1.6.3 Didáctica general y especial	38
1.7	Perspectivas o enfoques de la Didáctica	38
	1.7.1 Perspectiva técnica	40
	1.7.2 Perspectiva práctica	40
	1.7.3 Perspectiva sociocrítica	40
	1.7.4 Perspectiva emergente	41
1.8	Teorías didácticas	43
	1.8.1 Teoría tradicional	44

1.8.2 Teoría activista o de la Escuela Nueva	45
1.8.3 Teoría humanista	46
1.8.4 Transdisciplinariedad	48
1.8.5 Ecoformación	51
1.9 Modelos didácticos	53
1.9.1 Modelo clásico	54
1.9.2 Modelo tecnológico	54
1.9.3 Modelo comunicativo	56
1.9.4 Modelo constructivista	59
1.9.5 Modelo colaborativo	61
1.10 Síntesis del capítulo	66
1.11 Actividades globales del capítulo	66
1.12 Autoevaluación	67
1.13 Bibliografía	68
1.14 Webgrafía	71
1.15 Glosario	71

Capítulo 2. TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA Y DEL PROCESO FORMATIVO

Núria Rajadell Puiggròs y Antonio Medina Rivilla

2.1 Introducción	79
2.2 Competencias	79
2.3 Objetivos	80
2.4 Mapa Conceptual	80
2.5 Situación Profesional	81
2.6 Concepción de la enseñanza	82
2.6.1 La enseñanza como práctica reflexiva y generadora de nuevos pensamientos	83
2.6.2 Triple visión de la enseñanza	84
2.6.3 Procesos y transformaciones de la realidad tecnológica e intercultural	84
2.6.4 La enseñanza en un modelo de desarrollo sostenible y glocalizado	85
2.7 Perspectivas teóricas representativas de la enseñanza desde la visión del aprendizaje del alumno	85
2.7.1 Teorías conductistas	85
2.7.2 Teorías cognitivas	87
2.7.3 Teorías constructivistas	89

2.8	Enseñanza y formación por competencias	92
2.9	Teoría y práctica transformadora de la enseñanza	95
2.9.1	Principios de la didáctica	96
2.9.2	Estrategias para la adquisición de conocimientos	101
2.9.2.1	Centradas en la figura del formador/a	102
2.9.2.2	Centradas en el alumno	102
2.9.2.3	Centradas en el medio	103
2.9.3	Estrategias para la adquisición de procedimientos o habilidades	103
2.9.3.1	Centradas en los contenidos procedimentales	105
2.9.3.2	Centradas en la enseñanza de habilidades cognitivas	105
2.9.3.3	Centradas en la enseñanza de habilidades psicomotoras	106
2.9.4	Estrategias para el desarrollo de actitudes y valores	106
2.9.4.1	Provocadoras del cambio de actitudes y valores	108
2.9.4.2	Provocadoras del cambio de valores sociales	108
2.9.4.3	Estimuladoras del cambio de actitudes y valores profesionales ...	108
2.10	Incidencia de la enseñanza en el desarrollo profesional de los docentes	109
2.11	Síntesis del capítulo	112
2.12	Tareas Globales	113
2.13	Autoevaluación	114
2.14	Referencias bibliográficas.	114
2.15	Glosario	116

Capítulo 3. EL APRENDIZAJE TRANSVERSAL, INTEGRADO E INTERCULTURAL

Gunter L. Huber

3.1	Introducción	123
3.2	Competencias	123
3.3	Objetivos	124
3.4	Mapa conceptual	124
3.5	Combinación complementaria de los enfoques didácticos	125
3.6	Desafío de la ambigüedad en entornos complejos de aprendizaje	128
3.7	El aprendizaje transversal, integrado e intercultural	129
3.8	El aprendizaje por el diálogo como principio general	131
3.9	Síntesis	136
3.10	Tareas Globales	136
3.11	Autoevaluación	137

3.12 Referencias Bibliográficas	139
3.13 Glosario	140

Capítulo 4. MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE ADAPTADO A LA COMPLEJIDAD.

Gunter L. Huber

4.1 Introducción	147
4.2 Competencias	147
4.3 Objetivos	148
4.4 Mapa Conceptual	148
4.5 El Método de Proyectos (MP)	149
4.6 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	155
4.7 La enseñanza fractal en épocas (EFE)	161
4.8 Métodos de enseñanza y aprendizaje mutuo (MEAM)	168
4.9 Síntesis	175
4.10 Tareas globales	176
4.11 Autoevaluación	177
4.12 Referencias Bibliográficas	178
4.13 Glosario	180

UNIDAD DIDÁCTICA II. COMPONENTES Y METODOLOGÍA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EL ACTO DIDÁCTICO Y LA INNOVACIÓN

Capítulo 5. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Antonio Medina Rivilla

5.1 Introducción	189
5.2 Competencias	190
5.3 Objetivos	190
5.4 Mapa Conceptual	191
5.5 Situación de profesionalización: vivir y transformar el Proceso de Enseñanza	191
5.5.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje	192
5.6 Bidireccionalidad y multidireccionalidad del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: La creación de un nuevo sentido	196
5.7 El Acto Didáctico	197

5.7.1 Modelos comprensivos del acto didáctico	199
5.8 La acción docente directriz de la tarea formativa	201
5.9 La colaboración entre la acción de enseñar y el proceso de aprendizaje	204
5.10 Naturaleza cambiante e incierta del proceso de enseñanza-aprendizaje	205
5.11 El proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de las competencias	207
5.11.1 ¿Qué proceso de enseñanza-aprendizaje es más pertinente para propiciar el dominio de las competencias?	208
5.12 El aula y los programas: ecosistemas envolventes del proceso de enseñanza-aprendizaje	210
5.13 Problemas e incidencias que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje	212
5.14 El proceso de enseñanza-aprendizaje en su proyección y significado innovador	214
5.15 Síntesis	218
5.16 Tareas globales	218
5.17 Autoevaluación	219
5.18 Referencias Bibliográficas	221
5.19 Glosario	222

Capítulo 6. DIRECTRICES DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA: CULTURA, DISEÑO DE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS FORMATIVOS

José-Miguel Jiménez González, Ángel-Pío González Soto, Manuel Fandos Garrido

6.1 Introducción	229
6.2 Competencias a alcanzar	230
6.3 Objetivos	230
6.4 Mapa conceptual	231
6.5 Situación profesional	231
6.6 Desarrollo de contenidos	232
6.6.1 Presentación: Los nuevos desafíos	232
6.6.1.1 La Cultura como referente de la actuación didáctica	232
6.6.1.2 La Cultura del Siglo XXI y su impacto en el diseño del proceso enseñanza-aprendizaje	235
6.6.2 Un nuevo foco de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje: las competencias	235
6.6.3. Los cambios implícitos: El diseño del proceso enseñanza-aprendizaje ha de tener como centro de atención de las competencias	236

6.6.4. Conceptualizar los cambios: El desarrollo operativo de la programación partiendo de las competencias.	
Una propuesta	239
6.6.4.1 Identificación-selección-diseño-descripción de las competencias	239
6.6.4.2 El análisis del grupo de aprendizaje	242
6.6.4.3 Los objetivos en el proceso enseñanza-aprendizaje	245
6.6.4.3.1 Niveles de concreción de los objetivos	245
6.6.4.3.2 La Formulación de los objetivos como resultados de aprendizaje	246
A) Determinación inicial de los contenidos a desarrollar en el curso	247
B) Correlación de los contenidos y las competencias	247
C) Las taxonomías y su elección	248
D) La matriz de interconexión de contenidos y objetivos	252
E) La formulación de los objetivos	253
F) Relacionar los objetivos formulados con las competencias seleccionadas	253
6.6.5 Los Contenidos	255
6.6.5.1 La selección de contenidos	257
A) Criterios para la selección y valoración de contenidos	258
B) Establecimiento de rangos y clasificación de contenidos	260
C) La toma de decisión sobre la selección de contenidos	261
6.6.5.2 La secuenciación de contenidos	262
6.6.6 El análisis: ¿Qué es ahora diferente?	263
6.7 Síntesis	265
6.8 Tareas para el aprendizaje	266
6.9 Autoevaluación	267
6.10 Bibliografía	269
6.11 Webgrafía	271

Capítulo 7. PROCESOS Y PROPUESTAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: EL SISTEMA METODOLÓGICO.

Ángel-Pío González Soto, José Miguel Jiménez González, Manuel Fandos Garrido

7.1 Introducción	277
7.2 Competencias a alcanzar	277

7.3	Objetivos	278
7.4	Mapa conceptual	278
7.5	Situación profesional	278
7.6	Bases de las estrategias metodológicas	280
	7.6.1 El Método: Evolución conceptual	280
	7.6.2 La Comunicación Didáctica	282
	7.6.3 La Intuición Didáctica	283
	7.6.4 La Actividad Didáctica y la investigación como método	284
	7.6.5 Originalidad y Creatividad Didácticas	284
7.7	Los sistemas metodológicos y desarrollo de métodos	285
	7.7.1 Modelos individualizados y personalizados	286
	7.7.1.1 La Globalización de la Enseñanza	287
	7.7.1.2 La Individualización de la Enseñanza	291
	a. Las "agrupaciones diferenciadas"	291
	b. La "atención individualizadora"	292
	c. La enseñanza individualizada por medio de fichas	293
	d. La enseñanza personalizada	294
	7.7.2 Modelos socializados	295
	7.7.3 Nuevas posibilidades metodológicas	297
	7.7.3.1 Bases: Trabajo autónomo. aprendizaje autorregulado y trabajo colaborativo	297
	7.7.1.2 Estrategias alternativas	300
7.8	Síntesis	303
7.9	Tarea para el aprendizaje	305
7.10	Autoevaluación	305
7.11	Referencias Bibliográficas	308
7.12	Webgrafía	309

Capítulo 8. CLIMA INTERACCIÓN DIDÁCTICA: LOS PROCESOS SOCIO – COMUNICATIVOS EN EL AULA Y REALIDADES ABIERTAS.

Antonio Medina Rivilla

8.1	Introducción	315
8.2	Competencias	315
8.3	Objetivos	316
8.4	Mapa Conceptual	316
8.5	Situación y Contexto Interactivo. "Aulas, programas abiertos y escenarios emergentes"	317

8.6	La Interacción: Realidad caracterizadora de la práctica social	317
8.7	El Sentido de la Interacción Didáctica en su relación con el acto didáctico y el sistema metodológico	318
8.8	La Interacción Didáctica: Acción superadora de conflictos y procesos de agresividad	319
8.9	"Concepción de la Interacción Didáctica y su relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje"	323
8.10	Finalidad de la Interacción Didáctica	324
8.11	La Interacción Didáctica: sus componentes y procesos de desarrollo	325
	8.11.1 Los contextos	326
	8.11.2 El clima institucional, de aula y de las comunidades interculturales	328
	8.11.3 El discurso en el contexto educativo y en las aulas	329
	8.11.4 Sistema relacional: Las relaciones en el proceso interactivo	333
	8.11.5 La Tarea Formativa	335
8.12	Las competencias comunicativa y social: bases del proceso interactivo	336
8.13	Análisis del discurso en el proceso formativo	338
8.14	Modelo para la mejora del diseño en los procesos interactivos	340
8.15	El Proceso de indagación de la interacción didáctica: Métodos y técnicas para la mejora	345
8.16	Síntesis	348
8.17	Tareas Globales	348
8.18	Autoevaluación	349
8.19	Referencias Bibliográficas	351
8.20	Glosario	354

Capítulo 9. INNOVACIÓN DIDÁCTICA

*José-Miguel Jiménez González, Ángel-Pío González Soto,
Manuel Fandos Garrido*

9.1	Introducción	359
9.2	Competencias a alcanzar	360
9.3	Objetivos	360
9.4	Mapa conceptual	361
9.5	Situación profesional	361
9.6	Desarrollo de los contenidos	362
	9.6.1. Innovación Educativa	362
	9.6.1.1. Aproximación al concepto de innovación	362
	A) Cambio	363

B) Reforma	365
C) Innovación	365
9.6.1.2. La Innovación Educativa: Aproximación práctica	366
9.6.2 Modelos de Innovación Educativa	374
A) Perspectivas en la conceptualización de la Innovación Educativa	375
B) Modelos de Innovación Educativa	377
C) Hacia una visión comprensiva de la Innovación Educativa	378
9.6.3 La Cultura Innovadora en el Marco sociopolítico, Comunidad y servicios, Centro educativo y Aula	379
9.6.4 El Centro Educativo como unidad básica de cambio	381
9.6.5 Las fuentes de resistencia a la innovación	381
9.6.5.1 Factores de resistencia del Sistema social	383
9.6.5.2 Factores de resistencia del Sistema educativo	383
9.6.5.3 Factores de resistencia del Sistema instructivo	384
9.6.5.4 Factores de resistencia del Grupo	384
9.6.5.5 Factores de resistencia del Individuo	384
9.6.5.6 Conclusiones	385
9.6.6 Intervención sobre las resistencias a la innovación	386
9.6.6.1 Tipología de estrategias metódicas	386
A) Sobre los agentes educativos	386
A1) Los Profesionales de la Educación	386
A2) Equipo Directivo	388
A3) Familias y alumnos	389
A4) Comunicativas y de Presentación del Proyecto	390
B) Sobre la Organización	391
C) Síntesis conclusiva	391
9.7 Síntesis	393
9.8 Tareas para el aprendizaje	393
9.9 Autoevaluación	394
9.10 Bibliografía	396

UNIDAD DIDÁCTICA III. PRÁCTICAS DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: TAREAS Y MODELOS FORMATIVOS

Capítulo 10. CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE: EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN.

Antonio Medina Rivilla, María Luz Cacheiro González

10.1 Introducción	407
-------------------------	-----

10.2	Competencias	407
10.3	Objetivos	408
10.4	Mapa Conceptual	408
10.5	Situación Profesional	408
10.6	Modelo fundamentante del proceso formativo práctico	409
10.7	El sentido formativo de la práctica docente: Caracterización	410
10.8	La práctica: Análisis de las rutinas y su sentido	411
10.9	La práctica reflexiva: un proceso de transformación continua del saber-hacer	413
10.10	Las buenas prácticas: Configuración de un estilo profesionalizador en la acción	416
10.11	Sistema Metodológico para comprender y mejorar la práctica	422
10.11.1	Narrativa: sentido y base para el conocimiento de la práctica	423
10.11.2	Análisis de contenido (Comprensión del discurso)	425
10.11.3	Observación	426
10.11.4	Grupos de discusión	428
10.12	El proceso de mejora de la enseñanza desde el análisis de la práctica	430
10.13	Proceso creativo de indagación personal y colaborativa de la práctica	432
10.14	Síntesis	433
10.15	Tareas Globales	434
10.16	Autoevaluación	435
10.17	Referencias Bibliográficas	436
10.18	Glosario	438

Capítulo 11. TAREAS EN DIVERSOS CONTEXTOS CON EL EMPLEO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TIC PARA LA ÓPTIMA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

María Luisa Sevillano García

11.1	Introducción	445
11.2	Competencias	445
11.3	Objetivos	446
11.4	Mapa Conceptual	447
11.5	Problemas profesionales que puede resolver el estudiante plicando el conocimiento propuesto en esta unidad	447
11.5.0	Desarrollo de los contenidos	448
11.5.1	Reflexiones y planteamientos desde la investigación	448

11.5.2 La significatividad de los nuevos medios	451
11.5.3 Relaciones antropológicas entre medios de comunicación y formación	454
11.5.4 ¿Qué podemos esperar de los nuevos recursos mediales en la enseñanza aprendizaje?	457
11.5.4.1. Pensando en los estudiantes	457
11.5.4.2. Con relación a los profesores	458
11.5.4.3. Respecto a los contenidos	460
11.6 Formación medial como meta de educación en medios	461
11.7 Educación medial orientada a los valores	463
11.8 Competencias a adquirir desde la educación medial	466
11.8.1 Competencias en la constitución y formación de relaciones sociales	466
11.8.2 En relación con la constitución y presentación de universos personales experimentales	468
11.8.3 En relación de la comprensión de los contenidos de los medios de comunicación social	469
11.9 Síntesis	472
11.10 Tareas de la educación medial	472
11.11 Nuevas tareas en diversos contextos	474
11.12 Autoevaluación	479
11.13 Referencias bibliográficas	481
11.14 Bibliografía complementaria	482
11.15 Glosario	485

Capítulo 12. LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y EDUCADORES

M.ª C. Domínguez Garrido, C. Medina

12.1 Introducción	493
12.2 Competencias	493
12.3 Objetivos	493
12.4 Mapa Conceptual	494
12.5 La Formación del Profesorado y Educadores	494
12.6 Enfoques en la Formación de Profesorado	495
12.6.1 El Paradigma Proceso-Producto	496
12.6.1.1 Bases y consideraciones en torno al paradigma proceso-producto en su aplicación a la formación del profesorado	496

12.6.2	Modelo de formación basado en el pensamiento del profesorado	497
12.6.3	Modelo de actuación en el centro: la práctica colaborativa	499
12.6.4	La formación ante los retos de la interculturalidad	501
12.7	Diseño de Programas para la Formación de Formadores y Profesorado	503
12.7.1	¿Cómo implicar a los profesionales para que desarrollen su línea de mejora continua?	503
12.8	La Formación de Formadores/as para el Desarrollo Comunitario	507
12.8.1	El itinerario de autodesarrollo profesional de los formadores	507
12.8.2	Modelo de codesarrollo profesional: El aprendizaje profesional colaborativo	509
12.8.3	Desarrollo e Identidad Profesional del formador/ra	511
12.8.4	La acción del formador en procesos comunitarios	513
12.8.5	Realidades coherentes con el "emprendizaje"	514
12.8.6	Bases para una actuación profesionalizadora: estrategias para el desarrollo cultural y profesional del formador/a	515
12.9	La Formación de los Profesionales de la Educación en contextos interculturales y tecnológicos	518
12.10	Síntesis del Capítulo	522
12.11	Tareas Globales	523
12.12	Autoevaluación	524
12.13	Referencias Bibliográficas	525
12.14	Glosario	528

PRÓLOGO

Los Objetivos Curriculares sirven sobre todo para la orientación de la labor docente, para que el profesor que se enfrenta a su clase sepa qué quiere y qué espera de la clase de sus alumnos.

Los Objetivos curriculares sirven a los docentes y, especialmente a los especialistas y profesores de aula, al indicar a los profesores las competencias y contenidos educativos que se desean alcanzar en el desarrollo de sus actividades docentes y en las prácticas educativas orientadas a la formación de personas capaces, comprometidas socialmente y capaces de organizarse, de trabajar en equipo y de aprender en su calidad de aprendices. Los Objetivos sirven de guía y orientación de los profesores y de los alumnos en el desarrollo de sus actividades, de los docentes, de los alumnos y de los padres en el desarrollo de sus actividades, de los docentes, de los alumnos y de los padres en el desarrollo de sus actividades.

Los Objetivos sirven para la formación de los profesores de la educación, en los cursos de formación de profesores, de los profesores de la educación, en los cursos de formación de profesores, de los profesores de la educación, en los cursos de formación de profesores.

Los Objetivos sirven para la formación de los profesores de la educación, en los cursos de formación de profesores, de los profesores de la educación, en los cursos de formación de profesores, de los profesores de la educación, en los cursos de formación de profesores.

Los Objetivos sirven para la formación de los profesores de la educación, en los cursos de formación de profesores, de los profesores de la educación, en los cursos de formación de profesores, de los profesores de la educación, en los cursos de formación de profesores.

Los Objetivos sirven para la formación de los profesores de la educación, en los cursos de formación de profesores, de los profesores de la educación, en los cursos de formación de profesores, de los profesores de la educación, en los cursos de formación de profesores.

La Didáctica General es un saber fundamental para los profesionales de la educación, quienes han de conocer qué es esta disciplina, qué papel tiene y qué aporta a la ciencia de la educación.

Este libro pretende ofrecer a los lectores y, singularmente a los estudiantes y profesionales, ligados a los proyectos formativos, las concepciones y visiones adecuadas para la solución de situaciones complejas en las instituciones formativas y en los programas educativos orientados a la formación de personas adultas, comunidades interculturales y marcos de marginación, así como del sistema educativo en su globalidad. Estos problemas han de ser vividos y entendidos desde el valor y significado del conocimiento didáctico y de los modelos más representativos procurando encontrar su verdadero sentido en y desde la práctica.

Pretendemos superar los retos de la formación para los profesionales de la educación, quienes han de aportar el sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje y su valor para mejorar la acción educativa.

La obra se estructura en tres unidades que representan los ejes del conocimiento didáctico y su proyección en la mejora de la práctica educativa.

La primera unidad presenta las bases del saber didáctico, que ha de analizar y valorar con una mirada abierta a las teorías y modelos, invitándole a construir su modelo didáctico, que le aportará el marco y las claves con las que podrá observar y participar en la INNOVACIÓN CONTÍNUA de los hechos educativos, las instituciones, los programas y los retos más singulares de los procesos formativos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye la segunda unidad del libro, que se centra en cómo planificarlo y tomar las decisiones más pertinentes para lograr un diseño instructivo de calidad y aplicar el sistema metodológico pertinente con los escenarios for-

mativos, transformando las prácticas en procesos innovadores y construyendo los ambientes, climas e interacciones más adecuadas a los proyectos educativos.

Se pretende configurar las bases para estructurar sistemas metodológicos didáctico-heurísticos que transformen y mejoren la interacción didáctica hacia una línea de empatía, colaboración y confianza entre los participantes, las instituciones y los programas formativos.

El tercer apartado del libro o unidad didáctica se centra en el análisis de la práctica educativa y en el diseño de los modelos de formación más pertinentes para el desempeño profesional, seleccionando las tareas y medios que mejor contribuyan a los procesos educativos y a la realización de buenas prácticas.

Estimamos que la obra ofrece una oportunidad para plantear con rigor las actuaciones y las competencias que ha de asumir el profesional de la educación, proporcionando tareas que consolidan el marco del saber didáctico y que abren nuevas líneas para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos formales y no formales y suscitar las reflexiones que mejor anticipen la toma de postura hacia las diversas perspectivas y los modelos didácticos.

Esperamos que pueda construir un discurso educativo coherente y que implique a cuantas personas deseen colaborar en el diseño y desarrollo de programas para la mejora de las comunidades y los procesos educativos. Confiamos que el estudio y análisis de la obra le sitúe en una actitud reflexiva hacia el saber y la práctica didáctica y le facilite la construcción de modelos que transformen el proceso de enseñanza-aprendizaje en un escenario de originalidad e indagación a partir del cual elaborar un discurso propio, propiciar relaciones sociales empáticas, sintetizar el saber académico y presentarlo con el apoyo de los códigos y de la armonía emocional más adecuada en la sociedad de la complejidad e incertidumbre.

El conocimiento de los núcleos básicos del libro le pueden llevar a autoanalizar su nivel de logro del saber didáctico y a valorar por qué decidió dedicarse a la profesión de educador/a-pedagogo/a y por qué desea mejorar los procesos formativos y singularmente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo es la colaboración de un grupo de docentes en estrecha interacción, que pretende profundizar en el sentido y transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de su ligazón con su historia profesional, aportando una extensa e intensa experiencia formativa con una potente línea de investigación en la búsqueda de modelos, métodos y estilos de vivir y profundizar en la práctica educativa.

La didáctica ha aportado el compromiso con el arte de pensar y de tomar decisiones creativas para que cada acto educativo sea una situación de gozo y participación intelectual y emocional que sirva a los educadores-educadoras y a cuantos participan en la

mejora de los procesos formativos para adquirir un nuevo estilo de reflexión y de transformación de los procesos educativos.

El diseño de este libro pretende ser un modelo de organización de saberes, tareas, formas de aprender a enseñar y seleccionar los criterios más adecuados para conocer qué decisiones son más pertinentes, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y dominar las competencias genéricas y profesionales que han de alcanzar los titulados en Educación.

El estudio de la obra ha de ser personal y colaborativo, pero ha de estar estrechamente ligado a sus experiencias de formación y a los proyectos de vida profesional que ha realizado o emprenderá.

Le animamos a llevar a cabo aquellas tareas más cercanas a sus expectativas personales y profesionales, aportando su estilo de aprendizaje para reflexionar y mejorar los actos formativos, los modelos y métodos en los que ha de fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr la cultura innovadora y afianzar su identidad profesional.

Antonio Medina Rivilla

María Concepción Domínguez Garrido



Unidad Didáctica I

**Fundamentos del saber didáctico.
Teorías, modelos y procesos de enseñanza-aprendizaje**

José María Rivera
Universidad [Capítulos]

1. DIDÁCTICA: PERSPECTIVAS, TEORÍAS Y MODELOS
2. TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA Y DEL PROCESO FORMATIVO
3. EL APRENDIZAJE TRANSVERSAL, INTEGRADO E INTERCULTURAL
4. MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE ADAPTADO A LA COMPLEJIDAD

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

[Capítulo 1]

**DIDÁCTICA: PERSPECTIVAS,
TEORÍAS Y MODELOS**

**Joan Mallart Navarra
Universidad de Barcelona**

1.1. Introducción

1.2. Fundamentos de la didáctica

1.3. Evolución de la didáctica

1.4. Didáctica y pedagogía

1.5. Didáctica y psicología

1.6. Didáctica y sociología

1.7. Didáctica y filosofía

1.8. Didáctica y ciencias de la educación

1.9. Didáctica y ciencias de la salud

1.10. Didáctica y ciencias de la tecnología

1.11. Didáctica y ciencias de la comunicación

1.12. Didáctica y ciencias de la gestión

1.13. Didáctica y ciencias de la política

1.14. Didáctica y ciencias de la economía

1.15. Didáctica y ciencias de la historia

1.16. Didáctica y ciencias de la geografía

1.17. Didáctica y ciencias de la antropología

1.18. Didáctica y ciencias de la arqueología

1.19. Didáctica y ciencias de la etnología

1.20. Didáctica y ciencias de la lingüística

1.21. Didáctica y ciencias de la filología

1.22. Didáctica y ciencias de la literatura

1.23. Didáctica y ciencias de la filosofía

1.24. Didáctica y ciencias de la teología

1.25. Didáctica y ciencias de la religión

1.26. Didáctica y ciencias de la sociología

1.27. Didáctica y ciencias de la antropología

1.28. Didáctica y ciencias de la arqueología

1.29. Didáctica y ciencias de la etnología

1.30. Didáctica y ciencias de la lingüística

1.31. Didáctica y ciencias de la filología

1.32. Didáctica y ciencias de la literatura

1.33. Didáctica y ciencias de la filosofía

1.34. Didáctica y ciencias de la teología

1.35. Didáctica y ciencias de la religión

1.36. Didáctica y ciencias de la sociología

1.37. Didáctica y ciencias de la antropología

1.38. Didáctica y ciencias de la arqueología

1.39. Didáctica y ciencias de la etnología

1.40. Didáctica y ciencias de la lingüística

1.41. Didáctica y ciencias de la filología

1.42. Didáctica y ciencias de la literatura

1.43. Didáctica y ciencias de la filosofía

1.44. Didáctica y ciencias de la teología

1.45. Didáctica y ciencias de la religión

1.46. Didáctica y ciencias de la sociología

1.47. Didáctica y ciencias de la antropología

1.48. Didáctica y ciencias de la arqueología

1.49. Didáctica y ciencias de la etnología

1.50. Didáctica y ciencias de la lingüística

1.51. Didáctica y ciencias de la filología

1.52. Didáctica y ciencias de la literatura

1.53. Didáctica y ciencias de la filosofía

1.54. Didáctica y ciencias de la teología

1.55. Didáctica y ciencias de la religión

1.56. Didáctica y ciencias de la sociología

1.57. Didáctica y ciencias de la antropología

1.58. Didáctica y ciencias de la arqueología

1.59. Didáctica y ciencias de la etnología

1.60. Didáctica y ciencias de la lingüística

1.61. Didáctica y ciencias de la filología

1.62. Didáctica y ciencias de la literatura

1.63. Didáctica y ciencias de la filosofía

1.64. Didáctica y ciencias de la teología

1.65. Didáctica y ciencias de la religión

1.66. Didáctica y ciencias de la sociología

1.67. Didáctica y ciencias de la antropología

1.68. Didáctica y ciencias de la arqueología

1.69. Didáctica y ciencias de la etnología

1.70. Didáctica y ciencias de la lingüística

1.71. Didáctica y ciencias de la filología

1.72. Didáctica y ciencias de la literatura

1.73. Didáctica y ciencias de la filosofía

1.74. Didáctica y ciencias de la teología

1.75. Didáctica y ciencias de la religión

1.76. Didáctica y ciencias de la sociología

1.77. Didáctica y ciencias de la antropología

1.78. Didáctica y ciencias de la arqueología

1.79. Didáctica y ciencias de la etnología

1.80. Didáctica y ciencias de la lingüística

1.81. Didáctica y ciencias de la filología

1.82. Didáctica y ciencias de la literatura

1.83. Didáctica y ciencias de la filosofía

1.84. Didáctica y ciencias de la teología

1.85. Didáctica y ciencias de la religión

1.86. Didáctica y ciencias de la sociología

1.87. Didáctica y ciencias de la antropología

1.88. Didáctica y ciencias de la arqueología

1.89. Didáctica y ciencias de la etnología

1.90. Didáctica y ciencias de la lingüística

1.91. Didáctica y ciencias de la filología

1.92. Didáctica y ciencias de la literatura

1.93. Didáctica y ciencias de la filosofía

1.94. Didáctica y ciencias de la teología

1.95. Didáctica y ciencias de la religión

1.96. Didáctica y ciencias de la sociología

1.97. Didáctica y ciencias de la antropología

1.98. Didáctica y ciencias de la arqueología

1.99. Didáctica y ciencias de la etnología

1.100. Didáctica y ciencias de la lingüística

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

- 1.1 Introducción**
- 1.2 Competencias**
- 1.3 Objetivos**
- 1.4 Mapa conceptual**
- 1.5 Aproximación vivencial a la didáctica**
- 1.6 Aproximación conceptual a la didáctica**
 - 1.6.1 Ciencias de la educación. Pedagogía y Didáctica
 - 1.6.2 Definición. Teoría y práctica, arte, ciencia y tecnología
 - 1.6.3 Didáctica general y especial
- 1.7 Perspectivas o enfoques de la didáctica**
 - 1.7.1 Perspectiva técnica
 - 1.7.2 Perspectiva práctica
 - 1.7.3 Perspectiva crítica
 - 1.7.4 Nueva perspectiva emergente
- 1.8 Teorías didácticas**
 - 1.8.1 Teoría tradicional
 - 1.8.2 Teoría activista
 - 1.8.3 Teoría humanista
 - 1.8.4 Transdisciplinariedad
 - 1.8.5 Ecoformación
- 1.9 Modelos didácticos**
 - 1.9.1 Modelo tradicional transmisivo
 - 1.9.2 Modelo tecnológico

- 1.9.3 Modelo comunicativo
- 1.9.4 Modelo constructivista
- 1.9.5 Modelo colaborativo

- 1.10 Síntesis del capítulo**
- 1.11 Actividades globales del capítulo**
- 1.12 Autoevaluación**
- 1.13 Bibliografía**
- 1.14 Webgrafía**
- 1.15 Glosario**

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

1.1 Introducción

1.2 Competencias

1.3 Objetivos

1.4 Mapa conceptual

1.5 Aprendizaje vivencial a la didáctica

1.6 Aprendizaje conceptual a la didáctica

1.7 Claves de la enseñanza: Pedagogía y Didáctica

1.8 Definición: Teoría y práctica de la enseñanza y aprendizaje

1.9 Didáctica general y especial

1.10 Propósitos y objetivos de la didáctica

1.11 Propósitos básicos

1.12 Propósitos prácticos

1.13 Propósitos éticos

1.14 Áreas propiamente curriculares

1.15 Teoría didáctica

1.16 Teoría tradicional

1.17 Teoría activa

1.18 Teoría humanista

1.19 Teoría constructivista

1.20 Teoría colaborativa

1.21 Modelos didácticos

1.22 Modelos tradicionales

1.23 Modelos constructivistas

1.1. Introducción

A modo de introducción, se propone una aproximación vivencial (1.5) seguida de otra aproximación más conceptual (1.6) a la Didáctica. Ambas aproximaciones presentarán conjuntamente las dimensiones prácticas y teóricas de nuestra disciplina.

1.2. Competencias

1. Conocer y comprender las bases teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación integral.
2. Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos.
3. Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativas.
4. Dirigir y coordinar planes y programas socioeducativos.
5. Diseñar planes de formación del profesorado, de los formadores y de otros profesionales, adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.
6. Identificar problemas socioeducativos y emitir juicios razonados para mejorar la práctica profesional.

1.3. Objetivos

1. Comprender los conceptos básicos de didáctica, didáctica general y especial, así como su aplicación al campo de la enseñanza en la educación formal y también en la educación no formal en distintos contextos.
2. Comprender el concepto de perspectiva, enfoque o paradigma y aplicarlo a la Didáctica.
3. Valorar las principales teorías de la Didáctica según su aplicabilidad en distintos contextos actuales.
4. Valorar los principales modelos de la Didáctica como mediadores entre la teoría y la práctica.
5. Interesarse por las bases teóricas y especialmente por su aplicación práctica, comprendiendo la relación entre los elementos y fenómenos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.4. Mapa conceptual

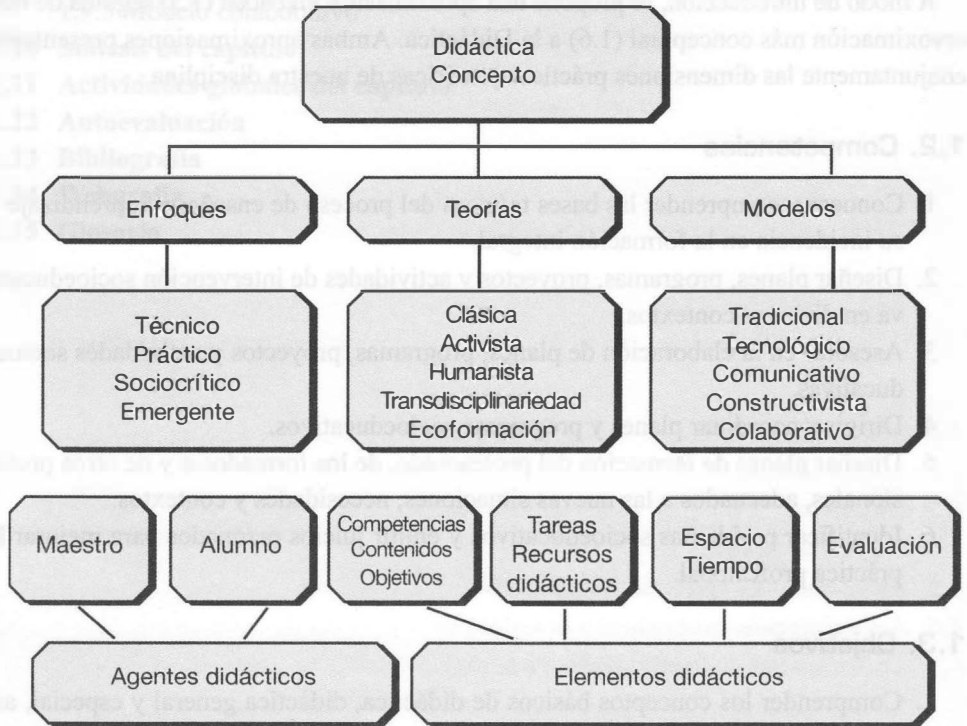


Figura 1: Mapa conceptual del capítulo



1.5. Aproximación vivencial a la Didáctica

Para comprender la materia de que trata la Didáctica partiremos de una película que mereció el premio Palma de Oro del Festival de Cannes de 2008. Su título es claro: *La clase*.

La acción transcurre en el interior de un aula y sólo algunas escenas tienen lugar en el patio del instituto o entre la sala de profesores y el despacho del director. Durante la mayor parte del tiempo, el profesor hace participar a los alumnos en sus explicaciones, de manera que el debate oral es continuo. Existen muchos más métodos para conseguir el aprendizaje, el que se ve en la película es uno más. Tal vez contrasta con tantas clases en que los alumnos permanecen en silencio la mayor parte del tiempo. He aquí una pequeña muestra de un diálogo:

– Profesor, ¿cuándo se utiliza el punto y coma?

– Es bastante complicado. Al mismo tiempo es más que una coma y menos que dos puntos. Es bastante complicado.

– Oh sí, pero ¿para qué sirve?

– Más vale no complicarse la vida con eso.

– ¿Y por qué ha puesto uno en la pizarra?

Fayard no pensaba ni en el punto y coma, ni en el condicional, ni en el jaleo exterior, ni en la campana...”

Debemos hacer notar también que habrá lugar para la Didáctica donde haya alguien que aprenda y alguien que ayude a aprender, es decir, que enseñe. Por tanto, los ámbitos de acción didáctica no se circunscriben solamente a la escuela ni a la educación formal. También se aprende en la biblioteca, en el museo, o saliendo de excursión...

1.6 Aproximación conceptual a la Didáctica

1.6.1 Ciencias de la educación. Pedagogía y Didáctica

Entre la constelación de ciencias que se ocupan de la educación, la Didáctica ha ocupado siempre una posición central o medular. La estrecha relación que hay entre educación y enseñanza, no siendo posible la una sin la otra, es la principal razón de esta imprescindible presencia de la Didáctica. En alguna ocasión, incluso, se ha llegado a confundir a la Didáctica con toda la Pedagogía por el intento de abarcar todo el conjunto de la formación humana. En este momento, nuestra disciplina aparece como una ciencia aplicada al estudio del proceso de enseñanza, con sus diversas perspectivas, teorías y modelos, junto a las demás ciencias de la educación.

1.6.2. Definición. Teoría y práctica, arte, ciencia y tecnología

La Didáctica es la ciencia de la educación que tiene por objeto estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje para intervenir en ellos, a fin de conseguir la formación intelectual del educando. Se trata de conseguir la formación del individuo “en estrecha dependencia de su educación integral” (Escudero, 1980, 117). Toda enseñanza debe ser educativa, esto es, debe contribuir al desarrollo armónico y completo del ser humano. Pero la Didáctica tiene como objeto propio la formación intelectual, no confundiendo así con el objeto de la pedagogía que es la educación integral. Al preguntarnos si la Didáctica puede jugar algún papel en la formación física o incluso en la formación moral, deberíamos responder afirmativamente, si bien en el caso de la formación intelectual el papel de la Didáctica ha de ser preponderante.

En la figura siguiente se muestra una Didáctica como arte que hace, realiza acciones, lleva a cabo actos didácticos gracias a una práctica que busca cierta perfección y belleza. Cuando la Didáctica demuestra que sabe hacer, es decir, que tiene una técnica para cumplir sus objetivos, además de hacer, sabe por qué lo hace¹. Nuestra disciplina no es ajena al conocimiento científico porque se basa en teorías, leyes y principios, es decir, que aplica conocimientos comprobados y bien fundamentados.

Así, pues, tenemos en la Didáctica un buen ejemplo de cómo la teoría y la práctica se necesitan mutuamente. La enseñanza es una actividad práctica basada en conocimientos teóricos y prácticos elaborados racionalmente. El didacta es, según Schön, un práctico reflexivo. Y la Didáctica es una ciencia aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹ Ante la frase famosa de Bernard Shaw “El que puede, hace. El que no puede, enseña” y que tan mal parados deja a los educadores, Lee S. Shulman (1987) ha propuesto otra muy diferente y que valora mucho más nuestra profesión: “Aquellos que pueden, hacen. Aquellos que entienden, enseñan”.

ARTESANO	Práctica empírica Praxis	HACE
ARTISTA	Inspiración y belleza	
TECNÓLOGO	Sabe por qué lo hace Busca conocer para hacer	SABE HACER
CIENTÍFICO	Busca conocer por conocer. Teoriza: Genera abstracciones	SABE
DIDACTA	Enseña, instruye. Comunica, hace aprender	HACE SABER
MAESTRO EDUCADOR PEDAGOGO	Educa, enseña, instruye. Comunica, hace aprender Enseña a aprender Enseña a vivir Da ejemplo Aprende Vive	ES HACE SABE SABE HACER HACE SABER

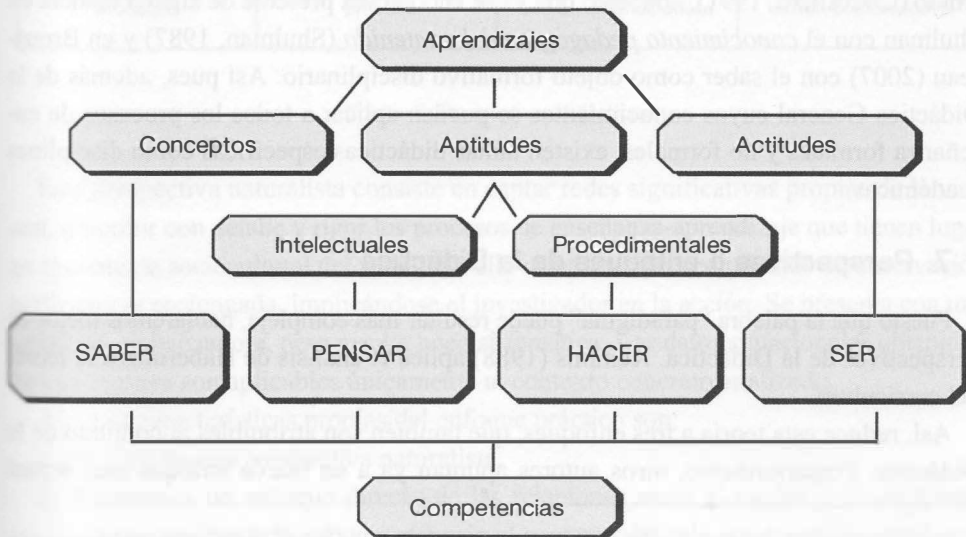


Figura 2: Ser, hacer y saber, competencias didácticas

1.6.3. Didáctica general y especial

El estudio de los elementos comunes a toda situación de enseñanza, ofreciendo una visión de conjunto, es la Didáctica General o Didáctica sin más adjetivos. Se ocupa de la enseñanza de cualquier contenido a cualquier sujeto, mediante cualquier tipo de medios o recursos. Se da por sobreentendido que el conocimiento didáctico debe adaptarse a cada situación particular, atendiendo debidamente a las diferencias individuales. Ahora bien, hay situaciones particulares que hacen pensar en una fuerte adaptación particular, son los casos de la Didáctica en Educación Especial y de la Didáctica para la Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universitaria o también de Personas Adultas. En estas situaciones se ha hablado de una Didáctica Diferencial, sin que se haya formalizado casi nunca como tal.

En cuanto a la enseñanza de los contenidos propios de las disciplinas particulares debemos decir que se está produciendo un cambio notable en su consideración. Si bien hasta hace poco la enseñanza de las ciencias, de la lengua, de las ciencias sociales, de las matemáticas, etc. se consideraba dentro del campo de la didáctica especial o eran concebidas cada una de ellas como didácticas especiales, hoy se utiliza ya otra conceptualización. La denominación más general es la de didácticas específicas (de cada disciplina) y, no sólo su dependencia, sino incluso su relación con la Didáctica General se va diluyendo y tiende a desaparecer para acercarse más a la ciencia que se pretende enseñar. Este acercamiento se produce a través de un proceso de *transposición didáctica*² del contenido (Chevallard, 1991), concepto que ya se encontraba presente de alguna manera en Shulman con el *conocimiento pedagógico del contenido* (Shulman, 1987) y en Brousseau (2007) con el saber como objeto formativo disciplinario. Así pues, además de la Didáctica General cuyos conocimientos se pueden aplicar a todos los procesos de enseñanza formales y no formales, existen tantas didácticas específicas como disciplinas académicas.

1.7. Perspectivas o enfoques de la Didáctica

Puesto que la palabra “paradigma” puede resultar más compleja, hablaremos mejor de perspectivas de la Didáctica. Kemmis (1988) aplica el análisis de Habermas a la teoría del currículum.

Así, reduce esta teoría a tres enfoques, que también son atribuibles al conjunto de la Didáctica. Posteriormente, otros autores apuntan ya a un nuevo enfoque más actual

² Por transposición didáctica, Yves Chevallard (1991) entiende el proceso de transformación del saber académico propio de una ciencia, en saber que es objeto de enseñanza, propio de una asignatura escolar.

que denominan emergente (Moraes, 1997), global-interactivo (Escribano, 1998), profesional-indagador (Medina, 2002) o complejo-evolucionista (de la Herrán, 2003).

Perspectiva técnica	Perspectiva práctica	Perspectiva crítica	Perspectiva emergente
Interés técnico	Interés práctico	Interés crítico	Interés ecoformador
Saber instrumental Positivista Racionalista	Saber práctico Comprensivo Interpretativo -centrado en el contexto-	Saber emancipatorio Reflexivo Sociopolítico Sociocrítico Sociocultural	Saber transdisciplinario superior de las distintas disciplinas
Medio: el trabajo	Medio: el lenguaje	Medio: el poder	Medio: compromiso con la Tierra y con sus habitantes presentes y futuros (sostenibilidad)
Ciencias positivistas empírico-analíticas	Ciencias hermenéuticas: Lingüística, Psicología, Psicoanálisis, Sociología, Antropología, Etnografía	Ciencias críticas: Filosofía, Política...	Ecología, Economía, Política, Sociología... Unidad del saber, enfoque transdisciplinario
Currículum como producto	Currículum como práctica	Currículum como acción emancipadora	Currículum como acción comunicativa

Cuadro 2: Perspectivas didácticas

Esta perspectiva naturalista consiste en captar redes significativas propias de la vida real, describir con detalle y rigor los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto sociocultural del aula. Para ello se utilizan procedimientos de observación participativa prolongada, implicándose el investigador en la acción. Se presenta con una ambición globalizadora, pero resulta poco sistemática. Los datos situacionales obtenidos de esta manera son aplicables únicamente al contexto concreto analizado.

Algunas características propias del enfoque práctico son:

- Se trata de una perspectiva naturalista.
- Representa un enfoque directo de las relaciones entre el medio y el comportamiento, prestando la máxima atención al contexto del aula como espacio donde tienen lugar los intercambios psicosociales propios del acto didáctico.

- c. Interdisciplinariedad, más allá incluso, de la psicología, con aportaciones sociológicas, antropológicas... hermenéuticas en definitiva, dirigidas a la comprensión e interpretación de la realidad de los procesos que tienen lugar en el aula.
- d. Concepción del aula como sistema vivo y complejo, comunicativo, en el cual los elementos se definen en función del intercambio.
- e. La vida del aula es multidimensional y a veces impredecible, los fenómenos se presentan en ella simultáneamente y con inmediatez. Debido a estar formada por organismos vivos humanos dotados de vida propia y a la vez de una vida común del grupo.
- f. Se realiza una descripción detallada y un diagnóstico de lo que pasa realmente en el aula y de las razones por las cuales ocurre buscando **comprenderlo**, contribuir a la construcción social del sentido de la acción.

Refiriéndose a este enfoque, Díaz Barriga apunta que “en cada situación humano-social se construyen sentidos y es importante para este modelo de indagación aportar elementos para describir las interpretaciones que los sujetos realizan de aquello en lo que son actores: la interacción didáctica” (Díaz Barriga, 1998, 3).

1.7.3. Perspectiva sociocrítica

En esta perspectiva destaca un fuerte componente ideológico, ya que parte de la realidad social como principio y de la emancipación como meta. Las prácticas educativas no son independientes del contexto cultural, social, político o económico. Tampoco son neutrales respecto de la política educativa.

El papel de la Didáctica, dentro de este enfoque, no es el de elaborar teorías para que las apliquen los profesores, sino tratar de conseguir que los mismos profesores generen sus propias teorías, investigando cooperativamente. Dejan así de ser receptores pasivos o consumidores de las teorías de los expertos, lo que les convertiría en transmisores o reproductores.

Mediante la investigación en la acción, pueden elaborar sus teorías y sus prácticas reflexivas. Así participan en la creación de unos conocimientos *comprometidos* con la solución de los problemas concretos. Su objetivo consistirá en la explicación de la realidad social para poder llegar a transformarla.

Se llega a una investigación participativa, opción metodológica que surge a partir de 1980, basándose en el análisis de la praxis, participando en ella del mismo modo que se participa en la creación de conocimientos. Pero de unos conocimientos comprometidos con la solución de los problemas concretos que afectan a los mismos que intervienen en la práctica. Se busca explicar al mismo grupo interesado su propia realidad social o

educativa para transformarla, desde el punto de vista social, satisfaciendo sus necesidades.

El currículum se convierte en un instrumento de cambio social. Podemos así destacar las siguientes características principales de esta perspectiva sociocrítica:

- a. Busca la transformación o emancipación social.
- b. Surge un interés por la acción mostrado por las referencias continuas a la praxis.
- c. Los valores predominantes son los crítico-ideológicos.
- d. La ideología se presenta explícitamente.
- e. Por la relación fuerte entre teoría y práctica, el currículum es un proyecto abierto a la crítica y por tanto, sujeto a múltiples y variadas modificaciones posibles.
- f. El alumno debe tener un papel activo en el proceso.
- g. La investigación no es privativa de ninguna élite intelectual, sino patrimonio de todos los actores ya que todos están llamados a participar en ella.
- h. La metodología propuesta es de tipo colaborativo, tanto para la enseñanza, como para la misma investigación.

El término emancipación significa, según Habermas, independencia de todo lo que está fuera del individuo, autonomía, responsabilidad y autorreflexión. La influencia sociopolítica en el acto educativo se hace patente. Al reconocerlo, queda desenmascarado el **currículum oculto**, se muestran las intenciones educativas y se discuten incluso aquellas que podían mantenerse implícitas.

Esta visión sociocrítica pone en duda la existencia de valores universales. Propone que la escuela sea renovadora y transformadora hasta el punto de provocar el cambio social.

El interés cognitivo emancipador puede definirse como un interés por la emancipación y la capacidad para comprometerse en una acción autónoma procedente de intuiciones y críticas relevantes de la estructura social.

1.7.4. Perspectiva emergente

Para Medina (2002, 42) este nuevo paradigma de la complejidad se basa en tres aspectos: la profesionalidad, la indagación y la complejidad emergente, derivada de nuevas opciones culturales y de la evolución de los valores esenciales que incorpora la Didáctica aportando una visión holística o global de unos procesos que aparecen interdependientes. Según Moraes (1997) esta nueva perspectiva se puede caracterizar por:

- a. Su foco es el aprendiz, el aprendizaje es más importante que la enseñanza.
- b. Aprender a aprender.

- c. Mantener un diálogo abierto.
- d. Desarrollo de las inteligencias múltiples y de una formación holista y armónica.
- e. Aparición del sujeto colectivo.
- f. Desarrollo de la intuición y creatividad.
- g. Autoconocimiento y reconocimiento del otro.
- h. Visión ecológica, interactividad e interdependencia.
- i. Cambio de percepciones y valores, emergencia de lo espiritual.
- j. Importancia del contexto, reconocimiento de que más allá de la escuela hay otros campos.
- k. Inter y transdisciplinariedad, ecoformación, interculturalidad.

La interculturalidad no debería confundirse ni con el asimilacionismo ni tampoco con el multiculturalismo. “El término *multicultural* designa la situación real de una sociedad con varios grupos culturales, establecida sobre un conjunto de valores y normas que sostienen la suficiente cohesión entre ellos mismos; es, por tanto, un término descriptivo.

Mientras que el término *intercultural* supone una reciprocidad y tiene un carácter más normativo” (Escribano, 1998, 122). En efecto, el diálogo entre culturas en la escuela se puede enfocar según tres modelos.

a. El modelo multicultural, a imitación del mundo anglosajón, promueve el respeto de todas las culturas, pero provoca que se termine viviendo en comunidades separadas, conservando cada una su propia identidad, casi sin relación con las demás. Se basa en el *relativismo cultural* y la autosuficiencia de cada grupo. El modelo ha fracasado porque conduce a la *segregación* y a la creación de guetos, con grandes tensiones entre los jóvenes.

b. El modelo asimilacionista es propio de la Francia laica más ortodoxa. Se basa en la igualdad de todos los ciudadanos, despreciando todas las diferencias o particularidades. Se prioriza *la homogeneidad y la cohesión social*. La asimilación que se propugna magnifica lo que es común e ignora todo lo que es característico de cada grupo cultural. Parte de una concepción liberal y parcial del ser humano, obviando su complejidad. En Francia, este modelo estricto está fracasando, como han mostrado los frecuentes disturbios de jóvenes en barrios marginales.

c. El modelo intercultural parece más completo, mejor enfocado, al poner un mayor énfasis en la necesidad de cambio e interacción de toda la sociedad hasta llegar a una integración intercultural. Una integración que respete la diversidad al mismo tiempo que se avanza hacia una mutua convergencia. El camino es el diálogo constante que enriquece a todos sin destruir la identidad de nadie, sin supeditarla a la de los demás, permitiendo

mantener lo más importante de cada cultura y aproximándose libremente a la de los demás.

Para Escribano (1998), la enseñanza intercultural exige replantear las teorías y recomponerlas desde un enfoque plural, con reciprocidad y colaboración entre las diversas culturas. Para huir de la etnocentricidad se trata de llegar a un verdadero contacto emocional con las diferencias culturales partiendo del respeto mutuo de la identidad de todos, y con un espíritu cosmopolita propio de una ciudadanía universal o planetaria del siglo XXI que nazca en las aulas.

Actividades

1 Si has visto la película *La clase*, explica tus impresiones más importantes en relación con el método de enseñanza utilizado por el profesor. Si no has visto esta película, ¿recuerdas alguna otra de tema parecido? Te sugerimos las siguientes: *Hoy empieza todo*, *Tener o ser*, *Rebelión en las aulas*, *El club de los poetas muertos*...

2 Selecciona los tres aprendizajes de tu vida estudiantil que te hayan servido más hasta hoy. Expón un breve comentario sobre las teorías y modelos en que crees que se basaron para enseñártelos.

3 ¿Qué cosas se pueden aprender fuera de la escuela? Propón también tres nuevos ejemplos de aprendizajes que hayas obtenido en un contexto no escolar. ¿Recuerdas quién te ayudó a conseguirlos? ¿Puedes deducir en ellos alguna teoría o modelo didáctico subyacente?

1.8. Teorías didácticas

La Didáctica tiene un carácter teórico, práctico y normativo. El concepto de teoría nos lleva a plantear una estructura racional con una hipótesis explicativa que encadena conceptos, causas y efectos mediante una relación lógica entre variables a fin de dar cuenta del funcionamiento de una realidad, en nuestro caso, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una teoría debe ser coherente, generalizable, aplicable y efectiva. Las teorías pueden predecir, describir y explicar los fenómenos de la realidad. En Didáctica se habla tanto de teorías del aprendizaje como de teorías de la enseñanza. Estas últimas están más próximas a nuestro concepto de teoría didáctica. Mientras que las teorías del aprendizaje, de corte psicológico, tratan de explicar cómo se aprende, las teorías de la enseñanza inten-

tan explicar cómo se puede hacer para influir en el aprendizaje, realizando el papel de mediador entre la cultura y el educando. Presentaremos aquí solamente cinco teorías, desde la más clásica hasta las más actuales. Exceptuando la primera, las demás no se contradicen, solamente fijan sus prioridades en puntos distintos, de manera que podrían llegar a ser complementarias.

1.8.1. Teoría tradicional

Aunque Comenio, Pestalozzi, Froebel y otros ya habían hecho entre los siglos XVII al XIX interesantes propuestas para conseguir una enseñanza vinculada a la experiencia y a la naturaleza, dedicando atención al desarrollo de los sentidos, la mayor parte de la enseñanza seguía unos patrones inalterables. Incluso Herbart, sin quererlo y por obra de algunos discípulos suyos contribuyó a un formalismo excesivo, además de mantener intacto el predominio de los aspectos intelectuales. Esta teoría ha tenido su auge en el siglo XIX, pero no desapareció del todo.

En ella, el maestro es la base de la enseñanza. Organiza el conocimiento, selecciona y prepara la materia que ha de ser aprendida, la presenta a los alumnos para que la aprendan.

El maestro es el modelo que se debe imitar y obedecer. La disciplina, junto con los ejercicios escolares, intenta desarrollar los conocimientos y los valores en los alumnos. Se utiliza el castigo para estimular el progreso y evitar toda desviación.

La teoría tradicional se basa en un intelectualismo enciclopedista. Todo en la vida escolar es planificado, ordenado minuciosamente. El libro es la muestra de esta planificación; todo lo que hay que aprender se encuentra allí, graduado y elaborado. Fuera del libro de texto no se trabaja nada, con el fin de evitar la distracción y la confusión. Fuera del manual no hay salvación, en esta teoría...

El método de enseñanza tradicional, basado en la transmisión verbal, es el mismo para todos. El repaso, entendido como repetición, tiene un papel predominante al desarrollar la memoria. El alumno debe someterse a los modelos que se proponen y debe imitarlos.

El maestro simplifica, prepara, organiza, y ordena. La disciplina escolar y el castigo tienen un papel básico. La teoría tradicional, considera que la mejor forma de preparar al niño para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, la atención y el esfuerzo. Se da gran importancia a la transmisión de la cultura en forma de conocimientos.

En la práctica, muchos vestigios de esta teoría todavía se pueden encontrar en la actualidad.

Representa un sistema rígido, poco dinámico y poco dispuesto a la innovación. Por ello, cuando nuevas corrientes de pensamiento buscaron renovar la práctica educativa, re-

presentaron un avance importante. A pesar de no haberse extendido fácilmente ni de manera homogénea, las nuevas teorías iniciaron el camino de la renovación didáctica. De ahí la importancia de la llamada Escuela Nueva con todas sus aportaciones.

1.8.2. Teoría activista o de la Escuela Nueva

Teoría surgida a finales del s. XIX y principios del XX en Europa y América simultáneamente como reacción a la escuela tradicional pasiva. Parte del reconocimiento de las necesidades e intereses de los alumnos, de la actividad como método didáctico y del deseo de hacer de la escuela, no sólo una preparación para la vida, sino parte importante de la vida misma. El carácter vitalista de esta teoría –o mejor de este movimiento denominado *Escuela Nueva*– exige partir de la realidad y aprender por la experiencia.

Los principales teóricos del movimiento fueron Kerschensteiner, Dewey, Claparède, Ferrière...

Y las realizaciones prácticas más brillantes se encuentran en Décroly, Montessori, Freinet, el Plan Dalton o el sistema Winnetka. Para Kerschensteiner, la escuela nueva era la escuela del trabajo y pretendía desarrollar, con un mínimo de materia instructiva, un máximo de destrezas, capacidades y satisfacción por el trabajo. La definición de escuela nueva, según Ferrière, era la de un internado familiar establecido en el campo, donde la experiencia del niño sirviera de base a la educación intelectual mediante el uso adecuado de los trabajos manuales y a la educación moral mediante la práctica de un sistema de autonomía relativa de los escolares.

Otros nombres que recibió este amplio movimiento fueron, además de educación activa o educación nueva, funcional (Claparède), progresiva (Dewey), serena (Boschetti), viva... Para integrarse en la Liga Internacional de Escuelas Nuevas se requería una exigencia de ubicación en el campo, el requisito didáctico de la actividad como método predominante y otro de tipo organizativo basado en la promoción de la autonomía. A estos mínimos había que añadir, al menos, el cumplimiento de 15 de los llamados 30 puntos de la escuela nueva aprobados en el Congreso de Calais en 1921.

La comparación entre la teoría anterior y la nueva puede quedar iluminada por nuestro resumen adaptado del cuadro de Ansay-Terwagne:

Escuela tradicional-pasiva	Escuela nueva
1. Base. El programa: acumulación de materias.	1. Base. El niño: evolución de los intereses.
2. Principio: De lo simple (abstracto) a lo compuesto (concreto).	2. Principio: seguir los intereses. Los intereses concretos aparecen primero.
3. Enseñanza verbal, colectiva, a nivel del alumno medio.	3. Enseñanza activa mediante la vida, individualizada, mediante juegos educativos.
4. El maestro enseña al alumno pasivo, impone el ritmo del proceso de aprendizaje.	4. El alumno se autoeduca activamente siguiendo sus impulsos.
5. Disciplina represiva-constricción.	5. Libertad guiada-educación social.

Cuadro 3: Comparación entre la teoría tradicional y la Escuela Nueva, adaptada de Ansay-Terwagne (Rodríguez Diéguez, 2000, 441; Titone, 1966, 66-68)

1.8.3. Teoría humanista

No existe un solo humanismo y ninguno de ellos es excluyente de los demás. Desde una *paideia* griega, proceso educativo que nos encamina hacia el ejercicio de la virtud (*areté*) hasta una *humanitas* ciceroniana, pasando por el humanismo renacentista, todas las visiones humanistas coinciden en valorar de manera especial al ser humano.

La teoría didáctica de Rogers o Maslow no tiene nada que ver con aquel humanismo clásico elitista que se centraba en el desarrollo de las capacidades intelectuales, olvidando los demás aspectos de la personalidad social, moral, emocional, física e incluso estética. Aquel humanismo se basaba solamente en la transmisión de conocimientos de una generación a otra. En esta teoría, ahora, se trata de ayudar al educando a *convertirse en persona*.

La idea básica del humanismo es la consideración de la persona en primer lugar, reconociendo la libertad y dignidad de todo ser humano y la importancia de la formación como derecho inalienable para el progreso personal y social. La libertad propuesta por Rogers o Fromm no es antiautoritaria, acepta el vínculo de la responsabilidad. Toda persona tiene un valor, pero no mayor que el de otra persona. La libertad tiene como límites la libertad y la dignidad de los demás.

Todo humanismo tiene en común el deseo del pleno desarrollo del ser humano y un intento de clarificar el sentido de la vida. La educación es un proceso de humanización, de contribución al desarrollo de las cualidades que nos hacen más humanos. Y el educador es un agente humanizador que basa su trabajo en la relación educativa para la transmisión de valores.

Las características de una Didáctica Humanista son:

- a. La consideración de cada ser humano como único y valioso. El cultivo de la libertad a través de la no directividad, comprensión empática y conducta asertiva.
- b. La visión de conjunto de los componentes que constituyen la persona (corporeidad y espiritualidad).
- c. La visión positiva y optimista de la educación y de la enseñanza manifestada en la confianza en la persona del que aprende y también en el ser humano en general.
- d. El deseo de saber y comprender.
- e. El desarrollo del espíritu crítico constructivo y la creatividad.
- f. El compromiso personal y la cooperación o participación democrática.
- g. El aprecio por la maravilla de la naturaleza, que promoverá una ecoformación solidaria y responsable.
- h. La clarificación del objetivo y el sentido de la vida.

Del valor que se concede a cada ser humano, considerado como persona individual e irrepetible, se desprende el máximo respeto por los derechos humanos, la tolerancia y el deseo de ofrecer modelos y valores. Pero no de adoctrinar a nadie en contra de su voluntad personal.

Respetar significa aceptar a cada alumno tal como es y no buscar cambiarlo. Este principio de Rogers partía de dos ideas fundamentales:

- a. El ser humano tiene en sí mismo, como organismo, una capacidad innata de auto-dirigirse hacia su propia perfección, hacia su autorrealización plena. Tiene un potencial natural para el aprendizaje y una curiosidad innata.
- b. La capacidad subjetiva de cada ser humano para comprender su propia problemática.

Dada la importancia de las relaciones humanas y del papel que juega en ellas la afectividad, la vida emocional, enseñar supone estar reconciliado con el mundo y con uno mismo, aceptando y respetando la propia forma de ser y –lo que todavía es más importante– aceptar y respetar al aprendiz como persona humana completa.

Otro postulado humanista es el optimismo didáctico, derivado del convencimiento de las posibilidades de perfeccionamiento humano. La visión positiva de la vida hace pensar en una razonable confianza. El efecto Rosenthal o Pígalión, según el cual las profecías educativas positivas se cumplen, se puede resumir en una frase del escritor Marcel Pagnol:

“Cuando los profesores comenzaron a tratarle como buen alumno, él llegó a serlo realmente: para que la gente merezca nuestra confianza, primero se la hemos de dar”.

En relación con el aprendizaje significativo, algunos principios enunciados por Rogers (1984) son:

- a. Cada ser humano posee una potencialidad natural para el aprendizaje.
- b. El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el estudiante percibe que el tema de estudio es importante para sus objetivos.
- c. El tipo de aprendizaje que implica un cambio en la organización de uno mismo es amenazador y se tiende a rechazar.
- d. Los aprendizajes que amenazan el **ego** se perciben y asimilan más fácilmente si las amenazas externas son reducidas.
- e. La mayor parte del aprendizaje significativo se consigue mediante la práctica.
- f. El aprendizaje se facilita cuando el alumno participa de manera responsable en el proceso.

Los principales puntos del humanismo didáctico son: una valoración de la persona global, educación del sentido de la vida y de los valores, comprensión empática, libertad bien entendida, aprendizaje autodirigido, potenciación de la voluntad y el esfuerzo junto a una sana confianza en las posibilidades del aprendiz. El educador debe convertirse en facilitador y acompañar en el proceso de aprendizaje vivencial o significativo, creando el clima más adecuado.

1.8.4. Transdisciplinariedad

Como teoría científica, la transdisciplinariedad se basa en el principio de la unidad del conocimiento, más allá de los límites marcados por cada disciplina o ciencia. Nos encontramos tal vez con la más compleja y a la vez potente posibilidad de trascender las asignaturas individuales con el fin de acercarnos a una vieja aspiración: la de la unidad del saber. Frente a disciplinas encerradas en sí mismas se comprenden las ventajas del altruismo ante el egoísmo: al superar la endogamia de cada ciencia, la transdisciplinariedad propone mezclar para aprender. Mezclando conocimientos de diferentes procedencias en espacios de intercambio y contraste se llega a un nivel superior. La transdisciplinariedad es una forma de integración del conocimiento científico, de relacionarlo con la teoría, la experiencia y la práctica de la resolución de problemas globales concretos procedentes del mundo real. Se trata de problemas susceptibles de un tratamiento integrado desde diferentes puntos de vista y desde diferentes disciplinas. Un potente precedente didáctico han sido los centros de interés globalizados de Ovidio Décroly y el método de proyectos de Dewey y Kilpatrick. Hoy el tratamiento didáctico de los temas transversales (educación para la ciudadanía, ecoformación, educación económica para el consumo respon-

sable, educación para la salud, educación vial, etc.) son asimismo modelos de curricula integrados.

Hoy hace falta formar con mentalidad abierta en el campo de las ciencias en general, una mentalidad que no encasille cada aprendizaje entre los muros de una sola disciplina. Los problemas del mundo actual deben ser enfocados desde una perspectiva más amplia de la que pueden ofrecer cada ciencia por separado.

De manera pública, el concepto de interdisciplinariedad apareció en 1970 en el Seminario sobre Pluridisciplinariedad celebrado en Niza (Francia) bajo los auspicios de la OCDE y con la participación de Jean Piaget. El punto de vista en aquel momento era estructuralista e inmediatamente aparecieron aplicaciones didácticas (Scurati y Damiano, 1974). Una nueva fase fue el congreso de Lucarno (Suiza), en 1987; y su definitiva consagración tuvo lugar con la proclamación de la Carta de la Transdisciplinariedad en Arrábida (Portugal), en 1994. Además de Piaget y Nicolescu habrá que citar a Edgar Morin como los autores principales que fundamentan esta teoría. Torres (1994) y de la Torre (2007) han aplicado decididamente la teoría inter y transdisciplinaria a la Didáctica.

Saturnino de la Torre, uno de los didactas que mejor ha comprendido esta visión transdisciplinaria ha propuesto una síntesis genial entre sentir y pensar: el concepto de **sentipensar**³, al que deberíamos añadir **actuar**. Para él, la transdisciplinariedad es una "nueva mirada que toma en consideración cuanto nos aportan las diferentes disciplinas y da sentido a lo que ocurre a partir de ellas, entre ellas y más allá de ellas". El objetivo de la transdisciplinariedad es la comprensión del mundo presente en una unidad del saber que es a la vez científico y didáctico.

El panorama científico actual presenta una visión amplia, abierta y global del ser humano y de la naturaleza. No sólo quiere ir "entre las disciplinas" sino que se propone ir "más allá de".

Intenta acercar el conocimiento que hasta ahora se encontraba disperso y separado en compartimentos estancos. El sujeto que aprende e integra este conocimiento también es el mismo.

No tiene sentido en el siglo XXI superespecializar el saber y subdividirlo en fragmentos que costará relacionar, será ineficaz y contraproducente desde el punto de vista didáctico. La base de esta teoría es la existencia de esquemas cognitivos organizadores del conocimiento comunes a las diferentes ciencias, así como la creencia firme en la unidad del saber.

³ Después de años de funcionar el neologismo **sentipensar** que tantas aplicaciones ha dado a la investigación y a la práctica didáctica, acabo de descubrir que pescadores colombianos ya utilizaban **sentipensante** para referirse al lenguaje que "dice la verdad", según refiere Eduardo Galeano en el *Libro de los abrazos*.

Además, la transdisciplinariedad no niega el desarrollo de cada disciplina, sino que las integra y potencia a través del diálogo y la fertilización cruzada. En esta teoría hay que destacar como características:

- a. El rigor científico argumental, considerando todos los datos existentes desde todos los puntos de vista posibles.
- b. La actitud de apertura que incluye la aceptación de la novedad y de lo desconocido, inesperado o incluso imprevisible.
- c. La tolerancia frente a otras ideas distintas a las propias, aún las opuestas.

La transdisciplinariedad es pues, una metodología científica, una actitud mental y una posición ante la vida. De la misma manera que el mismo Morin (1998) considera algo utópica a la total transdisciplinariedad, también las aplicaciones didácticas no han hecho más que empezar y deberán desarrollarse mucho más en un futuro próximo. Por ahora se investiga en la dirección de lograr currícula integrados.

Antes de llegar al grado más elevado de integración transdisciplinaria se suelen distinguir diferentes niveles:

a) *Multidisciplinariedad*: Se trabajan diversas asignaturas heterogéneas yuxtapuestas sin conexión entre sí. A lo máximo que llegan es a trabajar el mismo tema desde distintos ángulos disciplinares sin ningún intento de coordinación. Las relaciones que los alumnos establecen entre contenidos de distintas asignaturas es casual. Predomina la especialización, prescindiendo de la relación conceptual y metodológica. No se puede encontrar unidad entre una sucesión de conocimientos pertenecientes a asignaturas que se imparten sucesivamente como: Lengua, Matemáticas, Historia, Gimnasia, Música...

b) *Pluridisciplinariedad*: Estudio de diferentes materias próximas, cuya integración no ha sido programada explícitamente. Hallamos cooperación metodológica entre disciplinas, incluso agrupando temas afines para evitar reiteraciones. La percepción de elementos comunes entre las disciplinas es algo que el alumnado puede llegar a captar, lo que le permite aplicar los conocimientos obtenidos a situaciones reales y captar diversas dimensiones de una misma realidad. Ejemplos claros de pluridisciplinariedad son Física, Química y Biología por un lado, las diferentes lenguas por otro, o bien Geografía e Historia. La pluridisciplinariedad es un grado intermedio antes de llegar a la interdisciplinariedad en la que se producirá una mejor integración de contenidos.

c) *Interdisciplinariedad*: Agrupación de contenidos por temas más que división en asignaturas o disciplinas específicas. Para conseguir esta integración, se propone un tratamiento mediante proyectos, problemas o grandes áreas en los cursos intermedios. En la educación infantil y en el inicio de la primaria se impone la globalización de contenidos.

El currículum fragmentado en disciplinas inconexas entre sí no contribuiría a la necesaria integración del saber en el alumnado y se olvidaría de sus necesidades personales y sociales. La evolución de la ciencia exige trabajo interdisciplinario: la investigación se realiza en equipos interdisciplinarios en que cada uno debe recurrir cada vez más a conocimientos que pertenecen a otras ciencias.

d) *Transdisciplinariedad*: Por último se llega a un ideal a menudo utópico de la unidad del saber trascendiendo complementariamente las disciplinas. Se trata de una integración teórica y práctica en un solo conjunto unitario.

1.8.5. Ecoformación

Este movimiento teórico y sobre todo práctico a la vez que intensamente comprometido promueve la formación para una actuación responsable hacia el ambiente. Una formación naturalista que tiene en cuenta a la naturaleza, la respeta y se vale de ella para ejercer su acción.

Debemos entender también que el ser humano es parte de la naturaleza. Decía Pestalozzi: “Yo soy obra de la naturaleza, de la sociedad y de mí mismo”. La Ecopedagogía debe atender al conjunto de Heteroformación, Autoformación y Ecoformación. Como el individuo, la sociedad y la naturaleza se hallan en los tres vértices de este “triángulo de la vida”.

La Ecología es la ciencia que estudia las relaciones recíprocas entre los organismos y su medio natural, Biología periférica fue denominada al principio. Haeckel, amigo de Darwin, acuñó este término en 1866 y lo definió como el conjunto de conocimientos sobre la economía de la naturaleza, basados en la investigación de las relaciones totales de los animales y las plantas con su ambiente, tanto orgánico como inorgánico. Ecología y economía comparten etimología ya que ambas tratan de nuestra casa y su gestión. Entendiendo la casa en sentido amplio, comprendiendo a la Tierra, como la casa de todos. Las relaciones entre ambas disciplinas son evidentes. La acción del ser humano desde el punto de vista de una u otra ciencia, o incluso de las dos a la vez, tiene repercusiones sobre la calidad de vida de las generaciones presentes y venideras. Este hecho les da un valor extraordinario que la educación no puede dejar de atender.

De la Torre y Moraes entienden el medio ambiente como el conjunto de condiciones e influencias externas que afectan a los organismos vivos como personas, animales y plantas y también a otros no vivos, como ríos, mares, montañas, glaciares... Incluyen, como Morin (1998), en un concepto amplio de ecosistema, tanto el entorno natural, como el familiar, escolar, social con todas sus relaciones: “Lo físico, lo psíquico, lo espiritual no son tan contrarios como nos han hecho creer, sino que se complementan” (De la Torre y Moraes, 2005, 139).

Rousseau distinguió tres tipos de entornos o marcos en los que se desarrolla nuestra vida: el marco físico, el artificial o creado por el ser humano y el medio social.

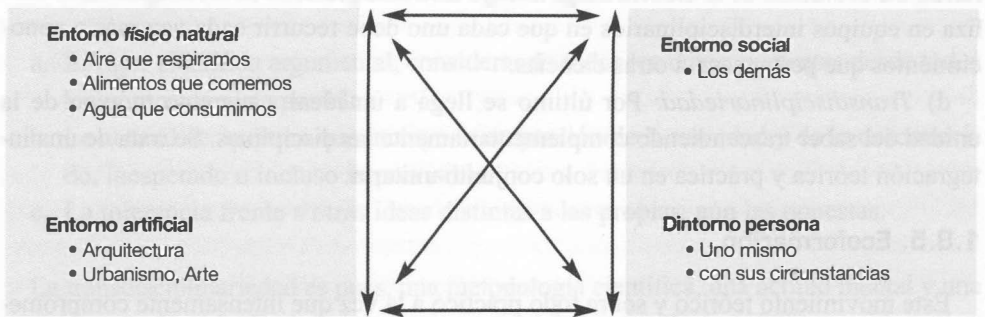


Figura 3: Nos influyen tres tipos de entornos externos, además de uno interno

La ecoformación se inscribe en el concepto más amplio de formación tripolar enunciado ya por Rousseau. Tres maestros dirigen nuestra educación: los demás (entorno social), las cosas (entorno artificial y entorno físico o natural) y nuestra propia naturaleza personal; tres líneas formativas que participan en nuestro desarrollo a lo largo de la vida: la heteroformación, la autoformación y la ecoformación, esta última menos tenida en cuenta hasta ahora.

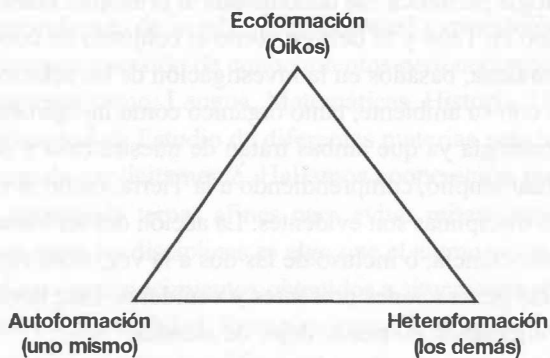


Figura 4: Ecoformación, al lado de la autoformación y la heteroformación

Observando que la Ecoformación focaliza las relaciones del ser humano con su entorno vital, debe tratar de las relaciones entre las personas y el mundo, la naturaleza, el hábitat etc. El entorno forma por lo menos tanto como él mismo es formado o deformado. Se dice que el término ecoformación pretende transmitir esta reciprocidad, en el nú-

cleo mismo del *oikos*, del hábitat. Solamente sabiendo como actúa sobre nosotros el entorno podremos saber cómo formar un entorno sano, viable y sostenible, actuando preventivamente sobre él si es preciso. Y ejerciendo una acción educativa decidida sobre los seres humanos con el fin de convencerles de su responsabilidad.

En relación con el profundo valor educativo de la ecoformación, se puede afirmar que su influencia concientiza, en palabras de Freire, participando en la iluminación, promoción y defensa de los lazos ecológicos que hemos tejido con el entorno físico, y por tanto, transforma toda la personalidad de los educandos. Proporciona una actitud ante la vida y ante la Tierra que ya estaba presente en culturas tradicionales.

Actividad

4. Después de haber leído las teorías didácticas que se exponen en el capítulo, ¿cuál o cuáles piensas que están más próximas a tu manera de enfocar la ciencia, la vida o la enseñanza? Describe con tus propias palabras una teoría que se acerque a tu visión personal en relación con el campo de la Didáctica.

1.9. Modelos didácticos

Un modelo es una representación abstracta más o menos provisional y aproximada de la realidad, un esquema conceptual que implica cierto alejamiento para poder ver esta realidad a distancia. Es un esquema más sencillo que la realidad que representa indirectamente, es algo parcial, selectivo, interpretativo, organizado y expresado a través de signos y relaciones. Un modelo didáctico debe mostrar los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de alcanzar los objetivos previstos, del mejor modo posible en unas condiciones fijadas. De la combinación de estos elementos surgen los diferentes modelos que ponen el énfasis en uno u otro aspecto y mantienen sus propias explicaciones causales según las teorías de las que parten.

Los modelos sirven para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitar su análisis, mostrar las funciones de cada uno de los elementos y finalmente, también pretenden guiar la acción. Por eso decimos que un modelo didáctico es un mediador entre la teoría y la práctica. Joyce y Weil (1985), en una obra clásica, proponen cuatro grupos de modelos de enseñanza: conductistas, personales, de procesamiento de la información y sociales.

1.9.1. Modelo clásico

También se podría denominar modelo tradicional transmisivo. Partiendo de los principios de Herbart, se caracteriza por promover una enseñanza directa que produce un aprendizaje de tipo receptivo, con exceso de verbalismo repetitivo y memorístico. Se centra en el proceso instructivo sin prestar atención a la asimilación del aprendizaje por parte del discente ya que concibe al profesor como sujeto principal del proceso (magistrocentrismo). Todo lo que se ha apuntado acerca de la teoría tradicional se podría repetir aquí. Basta la presentación de un sencillo esquema para mostrar el funcionamiento lineal de este modelo.



Figura 5: Modelo didáctico clásico o tradicional

1.9.2. Modelo tecnológico

Herman Frank (1960) consideraba tecnología didáctica un sistema controlado de transmisión eficiente de mensajes didácticos mediante artificios o medios instrumentales, con estrategias bien delimitadas. La tecnología, pues, no se reduce solamente al uso de medios y recursos audiovisuales y tecnológicos –artificios– sino que incluye una propuesta de funcionamiento de la enseñanza como modelo de racionalización susceptible de tecnificación para su optimización y control. Si la Didáctica es una tecnología, no lo es solamente porque utilice instrumentos técnicos sino porque lo hace vinculando medios y objetivos, aplicando conocimientos científicos y utilizando las mejores técnicas posibles.

En su origen, el modelo tecnológico parte de las teorías conductistas de Skinner y tuvo su primera manifestación didáctica en las técnicas de enseñanza programada. A continuación, también se pueden considerar dentro de este modelo Carroll y Bloom con el aprendizaje para el dominio y las taxonomías de objetivos de la educación. También se puede incluir aquí a la microenseñanza de Flanders para la formación del profesorado ya que utiliza la potencia de los medios audiovisuales para que el profesor pueda observar y mejorar sus actuaciones.

El proceso didáctico es concebido como algo susceptible de tecnificación y se persigue la eficacia en la consecución de los resultados. Por eso, más que la utilización de artefactos, se caracteriza por seguir un proceso sistémico (Sevillano, 2004, v. 2, 305):

- a. Definición del problema en términos sistémicos.
- b. Análisis para generar alternativas.
- c. Selección de la solución óptima y síntesis.
- d. Implementación controlada.
- e. Evaluación y revisión.

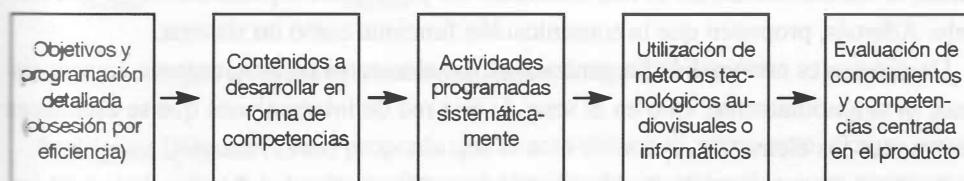


Figura 6: Modelo didáctico tecnológico

En el momento presente, más que aquellas máquinas de enseñar skinnerianas tan rudimentarias, la utilización de sofisticados sistemas multimedia que combinan la interactividad propia del ordenador con los valiosos soportes audiovisuales abre horizontes antes nunca sospechados.

Pero sería necesario compensar las posibles dificultades del modelo, humanizarlo por así decir, cosa por otra parte imprescindible y posible. La participación del alumno, su implicación—incluso a veces fascinación— es una de las riquezas más valiosas de este modelo. Lógicamente, ni es posible prescindir de él, ni tampoco sería recomendable seguirlo completamente y realizar todas las actividades didácticas a partir del uso del ordenador.

El impacto actual de la revolución tecnológica debe ser tenido muy en cuenta en la Didáctica. La cantidad de información a la que se puede acceder instantáneamente es un valor al cual debemos acercarnos y preparar a los estudiantes para poder seleccionar bien, con conocimiento de causa. Pero también deben ser capaces de manejarla. Si el incremento exponencial de la información y la facilidad de su acceso están originando una nueva cultura, la adaptación a esta situación nueva debe promover cambios substanciales en las formas y procesos didácticos.

Ni se puede estar al margen, ni se debe prescindir del potencial instructivo de las nuevas tecnologías. Los medios, por potentes que sean, deben estar al servicio de la persona humana y, aunque están llegando a modificar el mismo estilo de vida, deben ser usados como recursos al servicio de finalidades más altas. Los medios no son un fin en sí mismos pero tienen una capacidad didáctica transmisiva que debe ser aprovechada. Al mismo tiempo, constituyen el lenguaje del siglo XXI por lo que su presencia en las aulas debe ser estimulante a la vez que crítica y creativa.

1.9.3. Modelo comunicativo

Comunicar es poner mensajes en común, entrar en contacto con otros para dar y recibir informaciones; la comunicación pues, es un intercambio de ‘significaciones’ entre uno o más emisores y uno –o más– receptores. La esencia del acto didáctico es precisamente la comunicación, así lo han entendido los principales representantes de este modelo. Además, proponen que la comunicación funciona como un sistema.

Un sistema es una totalidad organizada cuyos elementos no funcionan de manera aislada, ni autónomamente, sino en el seno de una red de interacciones que se establecen entre todos los elementos.

Destacan en este modelo Rodríguez Diéguez, Titone, Cazden, Medina y de la Torre. El modelo se basa en la interacción y se fundamenta en las teorías de la comunicación verbal y no verbal. La interacción cobra la máxima importancia en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Tanto la interacción maestro-alumno, como con alumnos entre sí. La mayoría de los esquemas explicativos del acto didáctico tienen en cuenta este principio interactivo, así como la creación de un clima del aula que propicie las mejores relaciones personales entre los elementos humanos de la interacción, del acto didáctico en suma.

En este sentido, nos dirá Medina: “La interacción es una actividad sociocomunicativa basada en la utilización de diversos códigos, prioritariamente verbal y paraverbal, mediante los que el docente y los estudiantes se conocen, llevan a cabo las tareas y son capaces de comprender [...] la actividad didáctica como proceso y proyección comunicativa” (Medina, 2001, 164). Para este autor, el aula es un ecosistema de comunicación interactiva y la vida del aula, con toda la complejidad de sus múltiples variables y su riqueza plurirrelacional, es el contexto vivo en que se desarrollan todos los procesos didácticos.

La más conocida conceptualización nos indica que el “acto didáctico es la acción intencional de la persona del maestro en el momento en que establece una relación bipolar activa, que se actualiza en un proceso dialéctico personal, que comienza en el estímulo magistral transeúnte (enseñanza), para terminar en la respuesta inmanente asimiladora de una verdad (aprendizaje) por parte del alumno” (Titone, 1966, 22).

Los elementos del acto didáctico son los mismos de la comunicación, pero aquí se concretan en el docente (emisor), el discente (receptor), la materia (mensaje didáctico), el método (canal) y el contexto que todo lo envuelve. Este contexto comunicativo, como el clima del aula, aparece representado por la esfera en la cual se halla la pirámide, según el modelo de Ferrández (1995).



Figura 7: Modelo de acto didáctico según Adalberto Ferrández (1995, 12)

Rodríguez Diéguez (1985) proponía que el acto didáctico, como acto sémico, era un proceso en el que se daba un contenido cuyo significado es compartido entre emisor y receptor.

Para él, toda la enseñanza se daba como proceso comunicativo. Recoge tres modelos: informativo, interactivo y retroactivo, siendo el último el más valioso porque integra mejor todas las potencialidades didácticas. El modelo informativo es unidireccional con un solo emisor, como una conferencia o una clase magistral tradicional.

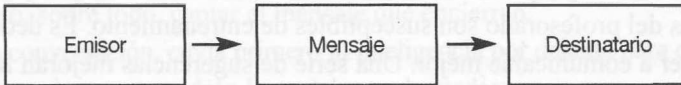


Figura 8: Modelo didáctico informativo unidireccional (Rodríguez Diéguez, 1985, 72)

En el modelo interactivo se produce una alternancia entre emisor y receptor, “de tal modo que una intervención determina la otra, y ésta a su vez condiciona la siguiente”. (Rodríguez Diéguez, 1985, 73). Se da pues, bidireccionalidad con cambio de roles entre emisor y receptor. Como en un auténtico diálogo.

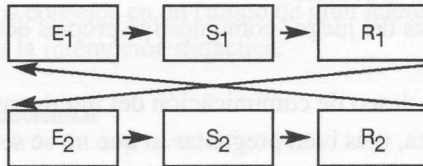


Figura 9: Modelo didáctico interactivo (Rodríguez Diéguez, 1985, 75)

El modelo retroactivo representa una síntesis de los anteriores. El profesor aprovecha la intervención del alumno para proponer una nueva pregunta o una nueva intervención suya. Aparece el *feedback* o retroacción que permite reformular las nuevas in-

tervenciones isponiendo de información sobre cómo ha sido recibido el mensaje anterior.

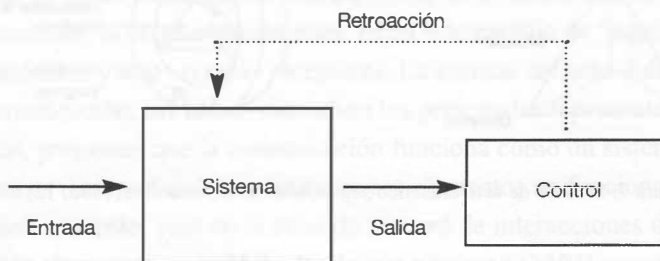


Figura 10: Modelo didáctico retroactivo (Rodríguez Diéguez, 1985, 78)

En este modelo se deben considerar los discursos en el aula, el contenido verbal y no verbal de la comunicación y sus funciones. Se estudia el desarrollo de cada acto didáctico desde el punto de vista de la interacción, lo que incluye también el aspecto básico del clima relacional del aula. Con toda seguridad, se trata de uno de los modelos que más ventajas puede ofrecer ya que el acto didáctico es un acto comunicativo y las habilidades comunicativas del profesorado son susceptibles de entrenamiento. Es decir, siempre se puede aprender a comunicarse mejor. Una serie de sugerencias mejoran la práctica comunicativa mostrando empatía, respeto y autenticidad en las relaciones con el alumnado. Se promueve el diálogo sincero y abierto, evitando las barreras que se oponen a una comunicación auténtica. Además, se propone:

- a. Clarificar los objetivos de la comunicación: ¿para qué? y ¿por qué?
- b. Obtener información previa sobre los intereses del auditorio, sus preocupaciones y conocimientos previos.
- c. Explorar, observar y escuchar.
- d. Identificar las “reglas del juego” comunicativo propias del grupo y las variables del contexto.
- e. Valorar el grado de deseo de comunicación del interlocutor.
- f. No interpretar nunca, más bien preguntar lo que no se sepa y se quiere saber.
- g. Dar tiempo para la respuesta.
- h. No basarse en suposiciones, sino en conocimientos ciertos.
- i. Ser conscientes de la forma comunicativa ya que influye también significativamente en el mensaje.
- j. Ser específico y no general o ambiguo.
- k. Comprobar si hemos sido entendidos adecuadamente.

- l. Evitar estereotipos.
- m. Mostrar coherencia entre el mensaje verbal y el no verbal.
- n. Evitar juicios, ironía, valoraciones, órdenes o manifestaciones de superioridad.
- o. Recoger y aceptar sinceramente posibles sugerencias del auditorio.
- p. Concederse permiso para equivocarse, incluso en público.

Bertrán Quera (1976), discípulo directo de Rogers y humanista por tanto, ofrecía los siguientes consejos para una comunicación interpersonal de calidad:

- a. Como te gustaría que te hablaran a ti, así debes hablar tú a los demás.
- b. El tono tranquilo y afectuoso que sepas usar en la conversación será como el viento que sopla a tu favor y empuja la embarcación sin esfuerzo.
- c. Habla poco y tus palabras se cotizarán más; y al hablar expón tu opinión con independencia.
- d. Cuando tengas que mostrar tu disconformidad con algo, no olvides que la discrepancia se refiere a lo que el otro dice o hace, pero no a la persona misma.
- e. Aprender a escuchar a otra persona no es precisamente entender las palabras que dice, sino, sobre todo, captar el mensaje que encierran.
- f. En toda conversación, envía primero tu inteligencia por delante para comprender la situación, y luego ya saldrán las palabras adecuadas.
- g. El interés y el afecto sinceros que seas capaz de sentir hacia otra persona son la mejor llave para entrar en su interior.
- h. Se cierra al diálogo aquel que siempre se aferra a su propia idea y no sabe perder.
- i. No siempre podrás demostrar que tienes la razón, pero sí está en tu mano demostrar que eres razonable.
- j. Date cuenta de que tu razón no puede expresarse serenamente cuando te dominan la emotividad y el amor propio.

Sabias palabras y sabios consejos en un campo de gran interés científico y práctico tan próximo y necesario para la interacción didáctica.

1.9.4. Modelo constructivista

El constructivismo, basado en teorías de Piaget, Ausubel, Bruner y Vigotsky, considera que el conocimiento es función de la manera como el individuo crea significados a partir de sus propias experiencias. El aprendizaje, como creación de significados, es una actividad mental, por tanto estamos en un modelo cognitivista. Pero afirma que la mente filtra lo que le llega del mundo para producir su propia realidad. Los constructivistas no niegan la existencia del mundo real, pero sostienen que lo que conocemos procede de

la interpretación de nuestras experiencias. El conocimiento no viene directamente de la percepción de la realidad, sino que cada uno construye interpretaciones personales del mundo, basándose en acciones, experiencias e interacciones individuales con el ambiente.

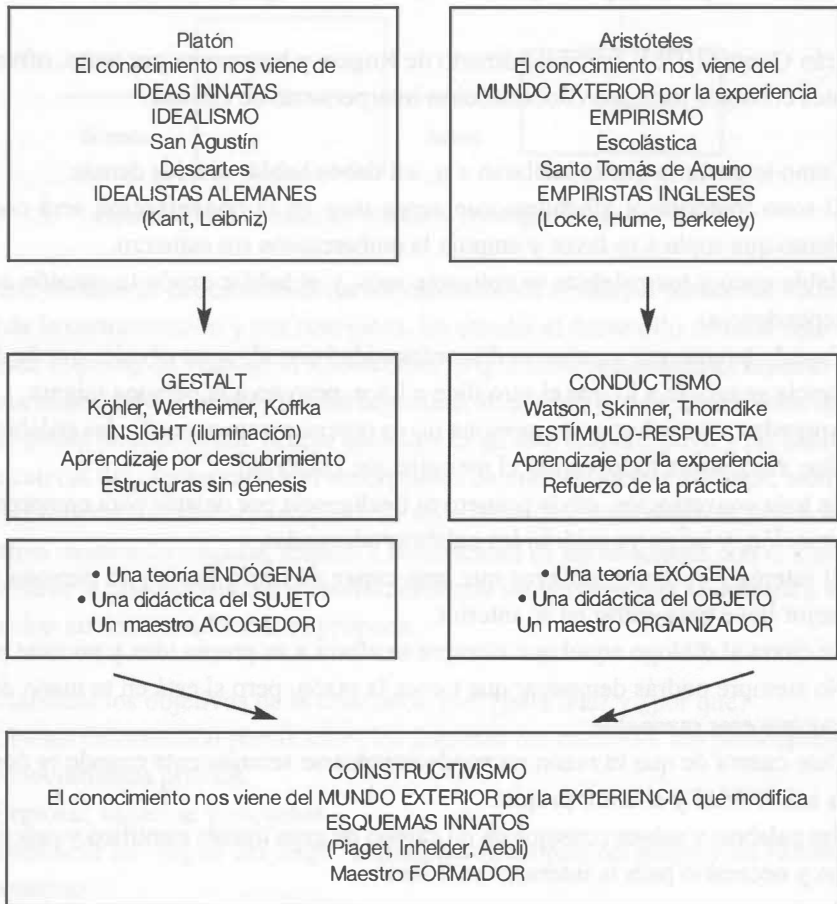


Figura 11: Esquema del constructivismo basado en: Develay (1992, 106 y 109)

Para Piaget, el conocimiento no se forma a partir de la percepción ni de la sensación, sino a través de la acción; no emerge ni del sujeto consciente ni de los objetos ya construidos, sino de la interacción entre ellos. El conocimiento procede de una interacción entre sujeto y objeto, de la acción del sujeto sobre el objeto y de las transformaciones que ocurren en ambos. El conocimiento, pues, no se transmite sino que se construye por la

acción del que aprende sobre el medio físico y social y por la repercusión que tiene esta acción sobre el mismo aprendiz. El contexto del medio o entorno cobra gran importancia en este modelo.

Mayer (2000) presenta un modelo de aprendizaje constructivista basado en la selección, organización e integración de la información que denomina SOI:

1.9.5. Modelo colaborativo

Ante el individualismo creciente, el modelo colaborativo o cooperativo intenta crear un clima del aula opuesto a la competitividad. Se trata de un modelo que promueve unas actitudes solidarias mediante el trabajo del grupo, representando una evolución del modelo comunicativo. Los principales autores son Cousinet, Johnson, Pujolàs entre otros.

Un grupo es todo conjunto de personas con algún tipo de afinidad o con una finalidad común que interactúan para conseguir sus metas, estableciendo para ello vínculos y normas de funcionamiento más o menos formales. En el caso del trabajo colaborativo, cada equipo es un grupo básico, una célula social y su objetivo es el aprendizaje. Los objetivos del grupo pasan a ser más importantes que los individuales, pero para ello han de ser consensuados en una relación de iguales.

El aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo en el que todos ganan y nadie pierde, puede ser considerado como aquella situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes están tan estrechamente vinculados entre sí que cada uno sólo puede conseguir sus objetivos propios si, y sólo si, los demás pueden a su vez conseguir los suyos.

Así, pues, todos los componentes del grupo, en lugar de competir, aspiran a un mismo objetivo común: trabajar y aprender juntos. Todos ganan si se consigue el objetivo y todos pierden en caso contrario. Nadie se distingue especialmente, ni siquiera el líder en caso de haberlo. No hay competencia y si la hubiera sería contra elementos externos, dificultades intrínsecas o contextuales propias de cada actividad. Todos los miembros del grupo combinan y ponen a disposición del grupo sus habilidades aunando sus esfuerzos para conseguir la misma finalidad, el mejor dominio de la materia que es objeto de aprendizaje por parte de todos.

En el aprendizaje colaborativo, la orientación del proceso es hacia el grupo y no hacia la persona. En otras palabras, no es el aprendizaje individual el que se persigue sino el aprendizaje del grupo como entidad. Esto implica que el grupo ha de tener objetivos comunes y que la participación de los miembros se dirige a su consecución colectiva. En estos casos ya no hablamos de grupo, sino de *equipo*, que es uno de los elementos fundamentales de todas las empresas y organizaciones modernas. En un equipo se comparten objetivos, valores y normas. Sus miembros aportan para alcanzar el resultado común

y utilizan el *consenso* más que la confrontación para avanzar. Desde la perspectiva del estudiante individual, su interés no se limita a su aprendizaje personal sino que abarca el aprendizaje de los demás. Desde la perspectiva del profesor, es el equipo el que ha avanzado en el conocimiento y a quien debe evaluar.

En el aprendizaje colaborativo los estudiantes se apoyan mutuamente, se distribuyen las tareas, comparten recursos y avanzan colectivamente. Cada estudiante individual no puede tener éxito a menos que todos en el equipo lo tengan. Se desarrolla su responsabilidad frente a los demás puesto que si no cumplen sus tareas en los plazos acordados el perjuicio no es individual sino colectivo, igual que el éxito. Les obliga a establecer sistemas de comunicación eficientes puesto que deben compartir información frecuentemente. Se trata, en definitiva de un espacio en el que, además de aprendizaje de conocimientos, el estudiante desarrolla un conjunto de capacidades que le van a ser fundamentales para su vida futura como profesional. Cada estudiante se relaciona con todos los demás y no sólo con aquel de entre ellos que “dirige” al grupo. De ahí la importancia de que los sistemas de comunicación estén claros y sean eficientes. Si la información no llega a tiempo a los demás, la tarea colectiva se resiente.

Normalmente, el aprendizaje colaborativo no se lleva a cabo en espacios cortos de tiempo como cuando se trata de resolver un ejercicio en grupo, sino que implica el desarrollo a lo largo del tiempo de un trabajo de tal envergadura que sería difícil de abordar con éxito por cada estudiante de forma individual. Esto quiere decir que hay que establecer en primer lugar el sistema de formación de los equipos, el número de miembros con que debe contar, los objetivos globales a conseguir, los plazos en que deben lograrse, etc. Se trata de un proceso radicalmente distinto al del aprendizaje individual y al que los estudiantes no están acostumbrados. Debe por tanto ayudárseles a aprender a trabajar en equipo.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner contempla diferentes tipos de inteligencias: abstracta, social, práctica, emocional, estética y cinestésica. La inteligencia social ha sido recientemente desarrollada por Albrecht (2006). Para este autor, este tipo de inteligencia (o competencia) consistiría en la capacidad de portarse bien con los demás y conseguir que cooperen.

Las competencias relacionadas con las habilidades sociales son:

- a. Aptitud para trabajar en equipo.
- b. Capacidad de liderazgo.
- c. Adaptación a los cambios y a las nuevas situaciones, especialmente de tipo social.
- d. Capacidad de escuchar activamente y valorar las ideas de los demás.
- e. Sensibilidad ante otros puntos de vista, respeto y tolerancia hacia las personas.

- f. Apertura a otras posiciones distintas, pero firmeza en la defensa de las propias convicciones.
- g. Trabajo en colaboración con personas diferentes.
- h. Aprender a asumir responsabilidades con gusto.
- i. Capacidad de participar activamente en la toma de decisiones.
- j. Capacidad de mediación y de resolución pacífica y constructiva de problemas.
- k. Capacidad de comunicación, exponiendo las propias ideas en público.
- l. Habilidades sociales, resumidas en una conducta socialmente activa, participativa, constructiva, asertiva y empática.

La construcción del conocimiento es un proceso estrictamente personal, de aprendizaje autónomo, pero hay que reconocer las ventajas de la labor de equipo. El aprendizaje cooperativo es un término genérico que podría ser definido como aquel conjunto de métodos y estrategias didácticas, formas de organizar el trabajo académico, dentro y fuera del aula, que promueven la obtención de los objetivos y el desarrollo de las competencias a partir de la interacción con un grupo de iguales. Tiene que ver con la enseñanza mutua, recordando que se intercambian los papeles ya que precisamente se trata de un grupo de iguales.

Hoy día se debe incluir en este mismo tipo de aprendizaje el trabajo realizado en red, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. No se exigirá de esta manera una presencia constante del equipo reunido físicamente en un mismo lugar a la misma hora. Pero sí que deberían constituir una comunidad de intereses y realizar un trabajo coordinado. Los contactos pueden venir facilitados por las tecnologías.

La clave del trabajo cooperativo es buscar el beneficio de todos los miembros del equipo: todos salen ganando, nadie pierde. El trabajo que potencia las habilidades de cada uno permite magnificar el resultado obtenido conjuntamente, muy superior al de una acción estrictamente individual. Se optimizan, por tanto, los esfuerzos.

Podemos contraponer esta moderna concepción de la cooperación con la forma clásica del aprendizaje competitivo en que se buscaba el máximo rendimiento y la máxima eficacia, sin importar tanto los logros sociales. Advirtiéndose que ni es tan moderno el aprendizaje cooperativo, ya presente en la Educación Nueva, ni es tan antiguo el aprendizaje competitivo ya que su práctica se podría encontrar incluso en la actualidad.

Aprendizaje colaborativo	Aprendizaje competitivo
O bien nos hundimos todos, o bien nadamos juntos y nos salvamos todos	Yo nado, tú te hundes. Tú nadas, yo me hundo
Trabajo en equipo para conseguir las metas juntos, en grupos pequeños heterogéneos	Trabajo solitario, solamente unos pocos pueden conseguir las metas
El beneficio de uno es el beneficio de todos	Si uno se beneficia, los demás pierden
Se facilita y se celebra el éxito de todos	Se obstruye el éxito de los demás
Influencia de todos hacia la consecución conjunta de la meta	Unos influyen en otros contra la consecución de la meta
Dirección hacia la resolución del conflicto	Cada uno se propone ser mejor que los demás
Pensamiento muy divergente y capacidad de asumir riesgos	Pensamiento poco divergente y menos arriesgado
Alta aceptación y apoyo de todos	Poca aceptación y apoyo de los demás
Alta implicación emocional Gran compromiso por parte de todos	Sólo se da implicación por parte de los sujetos que tienen oportunidades de ganar
División y reparto de las tareas	Imposible división de las tareas
Interacción y colaboración, ayuda mutua en lugar de competitividad	Se resalta la comparación social, se busca sobresalir
Alta confianza. Poco miedo al fracaso	Baja confianza. Mucho miedo al fracaso

Cuadro 4: Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje competitivo

Cousinet fue el principal teorizador del trabajo en equipos. Cada equipo de trabajo cooperativo es un pequeño grupo heterogéneo. Constituido libremente por la decisión de sus miembros, que aceptan explícitamente trabajar para la finalidad común. Cada grupo se forma espontáneamente. A menudo, en pocos minutos ya tienen tomada la decisión de constituirse en grupo, pero algunas veces necesitan más tiempo.

Cousinet tenía prevista la posibilidad de modificar la constitución de un grupo en cualquier momento. Después de terminada una actividad, siempre puede un componente de un grupo cambiar y pasarse a otro grupo si así lo decide. No hay inconveniente en intervenir en los procesos de trabajo. Cousinet, sin embargo, no prestaba ayuda a los grupos más que si le era requerida.

Cada grupo dispone de libertad para constituirse, modificarse, incorporarse a otro o disolverse en cualquier momento. También establece libremente sus reglas de funcionamiento y la distribución de roles entre sus miembros, incluso de forma rotativa. Deben negociar entre sí estas reglas internas, los roles que desempeñará cada uno y el plan de trabajo, una vez establecidos sus objetivos concretos. Este es un aprendizaje para la vida y el trabajo que difícilmente podría obtenerse de otra forma. Es imprescindible vivir la solidaridad, aprenderla vivencialmente, más incluso que como una exigencia ética, como una necesidad sociológica para la supervivencia y el progreso colectivo.

Como principal ventaja, la participación fomenta el compromiso de cada estudiante con su propio proceso instructivo y formativo. La participación en equipos fomenta además el sentimiento de pertenencia al grupo. A través de los equipos, se sienten miembros de un grupo más amplio, la clase, la escuela. El trabajo se hace más agradable y se consigue mayor motivación que con el trabajo solitario individual. Además, mediante la interacción, se aprende a conocer los propios puntos fuertes y al mismo tiempo los puntos más débiles de cada uno, aportando al grupo las habilidades especiales que se poseen y apoyándose en el grupo para compensar las debilidades. Al poner todos lo mejor de sí mismos, el trabajo de grupo es algo muy distinto de la superposición o mera yuxtaposición de trabajos individuales. El conjunto que se obtiene es superior a la suma de sus partes. Hablando de aprendizajes logrados, no habría otra manera de conseguir dominar las competencias derivadas de la misma interacción: capacidad de diálogo, de mediación, liderazgo, tolerancia, etc. Se obtiene un número cuantitativamente y cualitativamente superior de ideas, informaciones y opiniones objeto de discusión, análisis y aprendizaje. También crece la autoestima de los participantes en los grupos en proporción al grado de aceptación que consiguen.

Los trabajos propuestos pueden ser algo más complejos porque la potencia del grupo aumenta la capacidad de respuesta. Las decisiones podrán tomarse a partir de una base más amplia, crítica y creativa. Los resultados del aprendizaje serán mucho más abiertos que si se obtienen a partir de una sola fuente libro-profesor-estudiante.

Como inconvenientes, este modelo consume más tiempo y esfuerzo, pero aún así merece ser desarrollado. Por prudencia se combinará con otras estrategias, para conseguir dinamismo y agilidad en el uso de los tiempos. Así se pueden actualizar sus potenciales y minimizar sus inconvenientes, sobre todo aquellos derivados de la falta de entrenamiento, o de implicación por parte de algunos miembros de los equipos que pueden presentar conductas disruptivas, asociales o que simplemente se inhiben de asumir compromisos y diluyen su responsabilidad en el grupo.

Actividad

5. Elabora tu propio modelo didáctico combinando los elementos que consideres más necesarios, priorizándolos convenientemente. Puedes presentar el modelo en forma de esquema gráfico o mapa conceptual y explicarlo brevemente después. Utiliza los componentes del acto didáctico, o de la comunicación.

1.10. Síntesis del capítulo

Para obtener una idea clara del contenido del capítulo, lo mejor es detenerse en los cuadros 2 y 5, que presentan un buen resumen de cada perspectiva y de cada modelo didáctico

Tradicional	Tecnológico	Comunicativo	Constructivo	Colaborativo
Transmisivo Normativo Reproductivo Centrado en el profesor y en los contenidos Pasivo Memorista	El profesorado domina la técnica Centrado en los materiales y recursos El profesorado orienta a un alumno activo	Interactivo Incitativo Inductivo Centrado en el alumno y en la comunicación	Cognitivo Procesual Activo Centrado en la construcción del saber por el alumno. Parte de lo que el alumno ya sabe	Participativo Interactivo Activo Centrado en el trabajo cooperativo de los equipos en proyectos y aprendizaje por descubrimiento

Cuadro 5: Resumen de los principales modelos didácticos

1.11. Actividades globales del capítulo

1. Selecciona dos o tres autores más representativos de cada una de las teorías didácticas.

Si conoces las principales aportaciones de alguno de ellos puedes especificarlas a continuación de su nombre. Si te fueran desconocidos puedes localizar su labor didáctica en biografías o en libros de historia de la educación.

2. Presenta la relación de los elementos de que consta todo acto didáctico. Descríbelos brevemente con sus características y funciones.
3. Observa una situación real de enseñanza-aprendizaje: una clase colectiva o particular, la realización de actividades de aprendizaje individuales o en grupo, un

momento en el que alguien pretenda hacer aprender algo a alguien. Describe la situación desde un modelo comunicativo: emisor - receptor - mensaje - canal - código - ... Ten en cuenta que puedes elegir situaciones distintas incluso propias de la educación no formal: colonias, ludoteca, museo, excursión...

4. Apunta alguna idea que pudiera mejorar la situación observada, según tu criterio.
5. Propón los pasos que seguirías para realizar una actividad didáctica de manera colaborativa en un equipo de trabajo. La actividad propuesta acaba aquí, pero si te es posible, reúnete con algún compañero a fin de llevar a cabo de nuevo la actividad número 5 poniendo en común vuestros resultados.

1.12. Autoevaluación

1. La Didáctica es una ciencia que se ocupa de:
 - a. Estudiar la formación global del educando
 - b. Estudiar la formación intelectual
 - c. Estudiar e intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje
 - d. Estudiar el proceso educativo
2. El enfoque que mejor promueve la unidad del saber junto a una consideración del factor ecológico o compromiso con las generaciones futuras para dejarles un mundo mejor y sostenible es el:
 - a. Enfoque técnico
 - b. Enfoque práctico
 - c. Enfoque crítico
 - d. Enfoque emergente
3. La teoría que considera el ser humano con la máxima prioridad y concede al educando acceso a su libertad, confiando positivamente en sus posibilidades educativas es:
 - a. Teoría tradicional
 - b. Activismo
 - c. Humanista
 - d. Transdisciplinariedad y ecoformación
4. El modelo que parte de la formación del conocimiento a través de la acción en estrecha interacción entre el sujeto que aprende y el objeto que debe ser aprendido es el:
 - a. Tecnológico

- b. Comunicativo
 - c. Constructivista
 - d. Colaborativo
5. El modelo que se basa en la interacción entre alumno y profesor y que tiene en cuenta las circunstancias contextuales de esta interacción, es el:
- a. Tecnológico
 - b. Comunicativo
 - c. Constructivista
 - d. Colaborativo

Soluciones: 1c - 2d - 3c - 4c - 5b

1.13. Bibliografía

- ALBRECHT, K. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Vergara.
- BÉGAUDEAU, F. (2006). *Entre les murs (La clase)*. París: Gallimard.
- BERTRÁN Quera, M. (1976). Comunicación interpersonal. *Revista A Una*, v. 14, n. 116.
- BOGGINO, N. (2007). *Didáctica constructivista para la enseñanza por áreas*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- BOLÍVAR, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Madrid: Libros del Zorzal.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aries: Aiqué.
- De la HERRÁN, A. (2003). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, v. 14, n. 2, pp. 499-562.
- De la TORRE, S. y MORAES, M.C. (2005). *Sentipensar*. Málaga: Aljibe.
- De la TORRE, S.; PUJOL, M.A. y Sanz, G. (2007). *Transdisciplinariedad y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*. Madrid: Universitas.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. París: ESF.
- ESCRIBANO, A. (1998). *Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- ESCUADERO, J.M. (1981). *Modelos didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- FERRÁNDEZ, A. [dir.] (1995). *Didáctica General*. Barcelona: UOC.
- FERREIRO, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y de aprender*. México: Trillas.
- GAVILÁN, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. *Revista Española de Pedagogía*, v. 67, n. 242, pp. 131-148.
- GILLIES, ROBYN M. y ASHMAN, A.F. [eds.] (2003). *Cooperative learning: the social and intellectual outcomes of learning in group*. London; New York: Routledge Falmer.
- JIMÉNEZ, B.; GONZÁLEZ, A.P. y FERRERES, V. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: PPU.
- JIMÉNEZ, J.M.; GONZÁLEZ SOTO, A.P. y FANDOS GARRIDO, M. (2006). *Visió general de la Didàctica*. Tarragona: Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili, Eina.
- JOHNSON, D.W. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- JOYCE, B.; WEIL, M. y CALHOUM, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa (1ª edición, Joyce, B. y Weil, M. *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya, 1985).
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- MALLART CUTÓ, J. (1998). *L'educació activa*. Vic: Eumo; ed. original, Barcelona: Labor, 1935, 4ª ed. (prólogo de esta edición, de J. Mallart Navarra).
- MALLART NAVARRA, J. (2000). Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, v. 58, n. 217, pp. 417-438.
- MALLART NAVARRA, J. (2000). Desarrollo currículum, organizativo y profesional: una concepción del currículum desde la colaboración del profesorado. En Pérez Ferra, M. y Torres, J.A. *Desarrollo currículos*. Barcelona: Oikos Tau, pp. 29-50.
- MALLART NAVARRA, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En Sepúlveda, F.; Rajadell, N. [coords.] *Didáctica: general para psicopedagogos*. Madrid: Uned, pp. 23-57.
- MARTÍNEZ RUIZ, M.À.; SAULEDA, N. y OLIVA, C. (1997). *Disseny curricula: didàctica general*. Alacant: Universitat d'Alacant.
- MAYER, R.E. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En Reigeluth, Ch.M. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. Madrid: Santillana, vol. 1, pp. 153-171.
- MEDINA RIVILLA, A. y SALVADOR MATA, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson; Prentice Hall.
- MENDOZA, G.J. (2007). *Por una didáctica mínima. Guía para orientadores y docentes innovadores*. México D:F.; Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Trillas.

- MORAES, M.C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas, Sao Paulo: Papirus, 14 ed.
- MORAES, M.C. (2008). *Ecologia dos saberes. Complexidade, transdisciplinaridade e educação*. Sao Paulo: Willis Harman.
- MORIN, E. (1998). *El método: la vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- PUJOLÀS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1985). *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (2000). Estrategias didácticas activas y reformas educativas: revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, n. 217, pp. 439-457.
- ROGERS, C. (1984). *Libertad y creatividad en educación*. Buenos Aires: Paidós, 2ª ed.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-Mec.
- SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCURATI, C. y DAMIANO, E. (1974). *Interdisciplinariedad y didáctica*. La Coruña: Adara.
- SEPÚLVEDA, F. y RAJADELL, N. [coords.] (2001). *Didáctica: general para psicopedagogos*. Madrid: Uned.
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J.M.; PONS PARRA, R.M. y RUIZ LLAMAS, M. (2007). Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos. *Revista Española de Pedagogía*, n. 236, pp. 125-138.
- SEVILLANO, M.L. (2004). Modelos didácticos tecnológicos. En *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe, v. 2, pp. 304-315.
- SEVILLANO, M.L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- SHULMAN, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, pp. 1-22.
- TEJADA, J. (2005). *Didáctica-curriculum: diseño, desarrollo y evaluación curriculos*. Mataró: Davinci.
- TITONE, R. (1966). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- TITONE, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Madrid: Narcea.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

1.14. Webgrafía

(1994). *Carta de la transdisciplinariedad*: <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm> [consultado el 26-3-2009].

(1999). *El aprendizaje cooperativo*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra. En: http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/apr_coop.pdf [consultado el 26-3-2009].

ABARCA, R. (2002). *Teoría del aprendizaje constructivista*. Lima: Abedul. En: <http://www.ucsm.edu.pe/rabarcaf/taco00.htm> [consultado el 26-3-2009].

De la TORRE, S. y MORAES, M.C. *Sentipensar*: <http://www.ub.es/sentipensar/> [consultado el 26-3-2009].

DÍAZ BARRIGA, Á. (1998). La investigación en el campo de la Didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, n. 79-80, UNAM. México. En: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/79-80-html/Frm.htm> [consultado el 26-3-2009].

GARCÍA PÉREZ, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* Universidad de Barcelona, n. 207. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm> [consultado el 26-3-2009].

MARQUÈS, P. (2001). *Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. En: <http://www.peremarques.net/actodid.htm> [consultado el 26-3-2009].

MENESES, G. (2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. En: http://www.tdcat.cbuc.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-1207107-161635//Elprocesoenseñanza.pdf [consultado el 26-3-2009].

1.15. Glosario

Didáctica

Ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual, física y moral del educando en el contexto curricular.

Ciencia

Conocimiento cierto de las cosas por sus principios y causas, cuerpo de doctrina metódicamente estructurado, que constituye una rama particular del saber humano.

Modelo

Representación abstracta y generalmente simplificada de un fenómeno real. Los modelos didácticos concretan los enfoques o paradigmas. Como esquema interpretativo, el

modelo didáctico selecciona los elementos básicos de la realidad –del proceso de enseñanza-aprendizaje– y se basa en una teoría que debe ser comprobada en la práctica.

Teoría

Conocimiento especulativo considerado con independencia de sus posibles aplicaciones. Se concreta en una serie de leyes que sirven para relacionar fenómenos. O también se puede considerar que una teoría es un conjunto de hipótesis cuyas consecuencias se aplican a toda una ciencia o al menos a una parte importante de ella.

Paradigma

Un paradigma es un enfoque, una visión del mundo, de la cultura y de la ciencia, compartida en un momento dado por una comunidad científica. Cada paradigma supone teorías, principios, leyes, generalizaciones simbólicas, supuestos, valores y creencias admitidas hasta que son superadas y, a partir de entonces, se cambia de paradigma.

Educación

Acción que realizan las generaciones adultas sobre las más jóvenes para conseguir el perfeccionamiento intencional y armónico de todas las facultades específicamente humanas–físicas, intelectuales y morales–.

Enseñanza

Actividad intencional que lleva a cabo el maestro buscando conseguir que el alumno aprenda. La acepción corriente del término significa solamente mostrar algo a alguien para que se apropie intelectualmente de ello. En Didáctica, se trata de una actividad comunicativa y normativa que tiene en cuenta tanto la técnica para llevarla a cabo, como la ética de sus finalidades.

Instrucción

Formación intelectual que comprende tanto la asimilación de unos contenidos culturales como la construcción y el desarrollo de unas estructuras mentales que faciliten al educando “aprender a aprender”.

Aprendizaje

Proceso mediante el cual se origina o se modifica un comportamiento o se adquiere un conocimiento de una forma más o menos permanente.

Humanismo

Teoría filosófica, psicopedagógica e incluso didáctica, que defiende la centralidad, el valor y la dignidad del ser humano. En Didáctica y Psicopedagogía en general, los autores principales son Carl Rogers, Abraham Maslow, Viktor Frankl.

Cognitivismo

Modelo psicopedagógico que se opone al conductismo ya que, frente a la conducta exterior observable, da más importancia a las operaciones mentales y centra su atención en la capacidad de recibir, recordar, comprender, organizar y usar la información obtenida.

Constructivismo

Modelo propio de la teoría del aprendizaje en el cual el educando aprende en un proceso activo interno de construcción de conocimientos mediante la interacción entre la asimilación de la información procedente de la realidad exterior y sus propias capacidades innatas.

Transdisciplinariedad

Teoría científica basada en el principio de la unidad del conocimiento más allá de los límites marcados por cada disciplina o ciencia. Forma de integración del conocimiento científico, de relacionarlo con la teoría, la experiencia y la práctica de la resolución de problemas globales procedentes del mundo real. La transdisciplinariedad es una *“nueva mirada que toma en consideración cuanto nos aportan las diferentes disciplinas y da sentido a lo que ocurre a partir de ellas, entre ellas y más allá de ellas”* (S. de la Torre).

Ecoformación

Profundización en la educación ambiental para la sostenibilidad de la Tierra. Educación para hacer conscientes a los educandos de su (nuestra) responsabilidad en la viabilidad futura del planeta. Tiene en cuenta aspectos ecológicos, económicos y sociales y busca la integración del ser humano consigo mismo, con su sociedad y con la naturaleza.

Arte

Habilidad o destreza para realizar actividades adquirida mediante el estudio, la experiencia o la observación. También se puede interpretar como un sistema de normas y reglas para llevar a cabo una actividad. Las bellas artes tienen como objeto la creación de belleza. La Didáctica puede ser entendida desde todos estos puntos de vista, pero no solamente es arte.

Tecnología

Conjunto de teorías y técnicas que permiten aplicar a la práctica el conocimiento científico. Conjunto de saberes, destrezas y medios necesarios para llegar a un fin utilizando objetos artificiales o artefactos. Si la Didáctica es una tecnología, no lo es solamente porque utilice instrumentos técnicos sino porque lo hace vinculando medios y objetivos, aplicando conocimientos científicos.

Didáctica General

Enfoque general de la Didáctica, sin particularizar. Estudio de los elementos comunes a toda situación de enseñanza ofreciendo una visión de conjunto, se ocupa de la enseñanza de cualquier contenido a cualquier sujeto, mediante cualquier tipo de medios o recursos.

Didáctica especial

Denominación tradicional de la Didáctica aplicada a la enseñanza de los contenidos propios de cada una de las disciplinas particulares.

Didácticas específicas

Denominación actual de cada una de las Didácticas de una materia específica. Por ejemplo: Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de la Lengua, etc.

[Capítulo 2]

**TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA
Y DEL PROCESO FORMATIVO**

**Núria Rajadell Puiggròs
y Antonio Medina Rivilla**

2.1. Introducción

2.2. Competencias

2.3. Teorías

2.4. Nuevas concepciones

2.5. Teoría de la profesionalidad

2.6. Características de la enseñanza

2.6.1. La enseñanza como proceso reflexivo y genérico

2.6.2. Teoría crítica de la enseñanza

2.6.3. Enseñanza y profesionalización de la profesión docente e investigación

2.6.4. Enseñanza en un modelo de desarrollo humano y globalizado

2.7. Principales teorías representativas de la enseñanza desde la visión del aprendizaje en los últimos años

2.7.1. Teoría conductista

2.7.2. Teoría cognitivista

2.7.3. Teoría constructivista

2.8. Modelos y teorías para competencias

2.9. Teoría y práctica transformadora de la enseñanza

2.9.1. Teoría de la didáctica

2.9.2. Investigación para la adquisición de conocimientos

2.9.2.1. Construcción de la figura del docente

2.9.2.2. Construcción del sujeto

2.9.2.3. Construcción del medio

2.9.3. Investigación para la adquisición de procedimientos y habilidades

2.9.3.1. Construcción en los contextos procedimentales

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

- 2.1 Introducción**
- 2.2 Competencias**
- 2.3 Objetivos**
- 2.4 Mapa conceptual**
- 2.5 Situación profesional**
- 2.6 Concepción de la enseñanza**
 - 2.6.1 La enseñanza como práctica reflexiva y generadora de teoría
 - 2.6.2 Triple visión de la enseñanza
 - 2.6.3 Procesos y transformaciones de la realidad tecnológica e intercultural
 - 2.6.4 La enseñanza en un modelo de desarrollo sostenible y globalizado
- 2.7 Perspectivas teóricas representativas de la enseñanza desde la visión del aprendizaje de los alumnos**
 - 2.7.1 Teorías conductistas
 - 2.7.2 Teorías cognitivistas
 - 2.7.3 Teorías constructivistas
- 2.8 Enseñanza y formación por competencias**
- 2.9 Teoría y práctica transformadora de la enseñanza**
 - 2.9.1 Principios de la didáctica
 - 2.9.2 Estrategias para la adquisición de conocimientos
 - 2.9.2.1 Centradas en la figura del formador
 - 2.9.2.2 Centradas en el alumno
 - 2.9.2.3 Centradas en el medio
 - 2.9.3 Estrategias para la adquisición de procedimientos y habilidades
 - 2.9.3.1 Centradas en los contenidos procedimentales

- 2.9.3.2 Centradas en la enseñanza de habilidades cognitivas
- 2.9.3.3 Centradas en la enseñanza de habilidades psicomotoras
- 2.9.4 Estrategias para el desarrollo de actividades y valores
 - 2.9.4.1 Provocadoras del cambio de actividades y valores
 - 2.9.4.2 Provocadoras del cambio de valores sociales
 - 2.9.4.3 Estimuladoras del cambio de actitudes y valores profesionales
- 2.10 Incidencia de la enseñanza en el desarrollo profesional de los docentes**
- 2.11 Síntesis del capítulo**
- 2.12 Tareas Globales**
- 2.13 Autoevaluación**
- 2.14 Referencias bibliográficas**
- 2.15 Glosario**

2.1. Introducción

Aunque se acostumbra a valorar más la práctica que la teoría debemos reconocer que la teoría es indispensable para facilitar la conceptualización y la interpretación de una realidad educativa específica.

No existe ninguna situación educativa idéntica, lo cual demuestra que una teoría nunca puede ser aplicada en forma de plagio a una realidad. Para ello son indispensables unas mínimas directrices generales de carácter conceptual que acotan y traducen estas teorías a una realidad tangible.

Denominamos *Paradigma* a un conjunto de conocimientos y creencias respecto al concepto de la ciencia que se comparte en un momento dado por parte de un amplio colectivo científico, y que determina la dirección hacia donde debe desarrollarse la ciencia normal señalando sus propios límites. De cada paradigma emanan una serie de teorías.

Teoría es una proposición que se expresa a través de un conjunto de conocimientos, basado en las propuestas de un paradigma, y que se concreta en una serie de leyes a partir de las que se interpretan los fenómenos.

Modelo equivale a una representación de una teoría que generalmente se manifiesta a través de un esquema y se traduce en uno o varios métodos.

La aceptación e interpretación específica de un modelo por parte de un autor concreto, se traduce en un *Método*. Todo método ofrece unas directrices básicas detalladas que pueden iluminar la actuación educativa del docente. Dicha actuación, potencialmente consciente del educador, la denominamos *estrategia didáctica*, y consiste en la traducción de un método específico a la realidad con la que se encuentra, sin perder de vista que el último objetivo se centra en el aprendizaje alcanzado por uno o varios estudiantes.

Por todo ello, a lo largo de este capítulo trabajaremos estos conceptos íntimamente relacionados entre sí, aunque nos centraremos básicamente en las teorías de la enseñanza y su proyección docente, analizando los diferentes momentos y elementos que intervienen.

La enseñanza sin aprendizaje es nula y pierde toda su fuerza, de la misma manera que el aprendizaje por sí sólo, sin una enseñanza previa, acostumbra a resultar, normalmente, poco relevante..., así deducimos que lo más importante no es el producto sino el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Competencias

- Conocer y comprender las bases teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación integral.
- Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos.

- Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativas.
- Diseñar planes de formación del profesorado, de los formadores y de otros profesionales, adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.
- Comprender los conceptos básicos relacionados con la enseñanza y sus interrelaciones.

2.3. Objetivos

- Conocer los conceptos básicos relacionados con la enseñanza y las relaciones existentes entre ellos.
- Analizar las diferentes aportaciones de las teorías de la enseñanza a lo largo de la historia, desde la visión del aprendizaje del alumno.
- Profundizar sobre algunas de las teorías que manifiestan actualmente una vigencia y aplicabilidad superior para entender la enseñanza.
- Valorar con espíritu crítico las competencias del docente en el entorno educativo actual.
- Interpretar la aplicabilidad de las bases teóricas en un escenario educativo, a través de las estrategias didácticas.
- Diseñar propuestas diversas de actuación de un docente, partiendo de un escenario educativo concreto, imaginario aunque posible a partir de las teorías y estrategias presentadas.

2.4. Mapa Conceptual



2.5. Situación Profesional

Seguro que conoces a alguna persona (amigo, vecino o quizás algún familiar) que está en estos momentos realizando algún tipo de formación (carrera universitaria, curso de formación, idiomas). Solicita simplemente la posibilidad de poder visitar una clase o situación educativa en la que está desarrollándose el proceso de enseñanza-aprendizaje y dedica una sesión a observar la actuación del formador o del docente. Elabora una parrilla de observación con los siguientes apartados, que previamente debes preparar:

- Descripción del escenario educativo: institución, aula, horario, temática de la clase, situación formativa, etc.
- Descripción y análisis de la figura del docente o formador/a respecto a:

espacios (mobiliario, iluminación, ...).

tiempos (duración de la sesión, cansancio progresivo, ...).

materiales que utiliza (generales para todo el grupo, específicos para algunos).

impartición de la docencia (preparación, desarrollo, prospectiva).

estrategias que utiliza para facilitar la enseñanza: presentar la información, reforzarla, ofrecer ejemplos, ...

estrategias que desarrolla para facilitar el aprendizaje: provocar el estudio posterior, realización de trabajos, exámenes, ...

grupo-clase (número de alumnos, distribución, ...) (motivación, participación, ..)

comunidad de aprendizaje.

valoración personal (del formador/a, de los alumnos, personal, ...).

optimización y propuestas de cambio.

Finalizada la sesión de observación, revisa tu parrilla e intenta cumplimentarla, además de añadir los elementos y las reflexiones que seguro han ido despertando tu interés a partir de tu vivencia.

Reflexiona con tranquilidad sobre:

“si hubieses sido tú el profesor, formador, ...”

“si hubieses sido tú el alumno, formando, participante, ...”

A partir de la lectura de este capítulo y de su análisis reflexivo, irás comprendiendo y valorando muchos de los aspectos que en esta primera experiencia simplemente se han apuntado.

2.6. Concepción de la enseñanza

La enseñanza es una actividad encaminada hacia la posibilidad de aprendizaje de los estudiantes y generadora de la principal línea de desarrollo profesional de los docentes. La enseñanza formativa, característica en el conocimiento didáctico, requiere ser comprendida en la irrenunciable complementariedad entre Teoría y Práctica. Nos hemos referido a la afirmación de Aebli (1988) quién suscribe que sólo la carencia de perspectiva pone en tela de juicio la ausencia de complementariedad de estos dos aspectos de la misma realidad; si se desarrolla una práctica desprovista de toda teoría, se degenera en mera improvisación y aplicación de falsas recetas, que derivan en rutinarias actuaciones formativas. En complemento, la teoría se ha de desarrollar desde los problemas y situaciones específicas que atañen a los estudiantes, al profesorado y a los formadores/as.

Afortunadamente no es la primera vez que reflexionas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque de forma directa has tenido la oportunidad de estar presente en diferentes escenarios formativos o educativos en los que se experimentaban multitud de elementos y momentos relacionados con lo que consideramos enseñanza, quizás en alguna ocasión como maestro, como educador o como formador, pero en numerosas de ellas desde tu vivencia de participante o como estudiante.

Todos hemos vivido experiencias muy diversas en las aulas de recintos escolares y en situaciones muy distintas de aprendizaje y formación, momentos de tensión o clases magistrales que nos han dejado huella; pero detrás de cada una de ellas existía una fundamentación de carácter teórico y metodológico que de manera muy general se muestra a lo largo de esta obra.

El objetivo prioritario de este capítulo pretende mostrar las bases conceptuales de uno de los dos grandes pilares del proceso educativo: la enseñanza. Debemos transformar nuestra enseñanza en un proceso comprensivo y significativo para todas y cada una de las personas que se encuentran bajo nuestra responsabilidad.

Hemos de llevar a cabo en nuestro quehacer educativo actuaciones concretas y específicas, que se ajusten a los objetivos previstos, al contenido y a las personas a quienes va dirigido. Debemos sentar las bases teóricas para seleccionar el itinerario que consideramos más adecuado, eliminando a su vez aquel o aquellos que por sus características, situación y adaptabilidad, consideramos que son menos pertinentes.

Pero realmente, ¿qué es la enseñanza?

Recordemos la definición de estrategia didáctica como aquella actuación secuenciada, potencialmente consciente del profesional en educación, guiada por uno o más principios de la Didáctica y encaminada hacia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rajadell, 1995).

No podemos actuar como pedagogos, educadores sociales, formadores o maestros si no tenemos clara nuestra misión fundamental: guiar nuestra actuación profesional hacia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de clarificar el concepto de enseñanza así como las diversas teorías que lo sustentan.

Enseñar equivale a toda actuación secuenciada, potencialmente consciente, del profesional en educación, enmarcada en un proceso formativo que aglutina una triple dimensión: saber, saber hacer y ser. Este proceso quedaría totalmente truncado si no se considerase que el objetivo primordial es el aprendizaje de otra o varias personas, que ejercen el rol de formando, (Rajadell, 1995).

La dimensión del saber se centra en la adquisición y dominio de determinados conocimientos, por lo cual se utilizarán una serie de métodos fundamentalmente de carácter comprensivo o de conocimiento informativo, así como una tipología de estrategias como por ejemplo explicaciones, lecturas o charlas.

La dimensión del saber hacer pretende que la persona desarrolle aquellas habilidades y destrezas que le permitan la realización de ciertas acciones o tareas, teniendo en cuenta la capacidad de transferencia y adaptabilidad posterior a otros escenarios. Hay que dejar claro que no busca eliminar la memorización sino que prioriza el desarrollo de estrategias cognitivas superiores.

La dimensión del ser profundiza en la faceta afectiva de la persona, en la que juegan un papel prioritario la modificación y consolidación de intereses, actitudes y valores. La tarea de aprender a percibir, reaccionar y cooperar de manera positiva ante una situación o un objeto, acoge una complejidad superior que va más allá de la simple retención de conocimientos.

Nos centraremos en este capítulo en la función que de manera general ejerce la figura del docente, del formador, considerado como la persona que pretende satisfacer las necesidades educativas de otras personas, a partir del diseño y desarrollo de unos programas específicos.

2.6.1. La enseñanza como práctica reflexiva y generadora de nuevos pensamientos

El avance personal y profesional del formador se realiza mediante la reflexión y mejora de la práctica, acompañada de la indagación de la misma y de la interacción con sus colegas, promoviendo la mejora y la innovación en su toma de decisiones.

La práctica reflexiva aporta un nuevo saber al analizarse en su contexto y contemplar el conjunto de cambios y decisiones que en cada proceso de enseñanza-aprendizaje se van elaborando.

Esta visión se ha convertido en la base que, realizada creativa y reflexivamente, se transforma en la razón esencial de la teoría y del avance del conocimiento.

La reflexión rigurosa desde la práctica facilita la elaboración de un saber emergente y vivencial al que se le ha denominado conocimiento práctico.

2.6.2. Triple visión de la enseñanza

Podemos contemplar la enseñanza desde una triple visión:

- **artística:** compromiso reflexivo y creativo mediante el que se atiende a las diversas maneras de hacer y conocer del formador en un escenario de enseñanza-aprendizaje; estilo de toma de decisiones apoyado en la originalidad y profundización del saber práctico.
- **científica:** concepción del proceso de enseñanza como una actividad transformadora y rigurosa, empleando la metodología y argumentaciones características del saber científico.
- **comprensiva:** estimación y valoración de la acción de la enseñanza en atención a la singularidad plural de cada estudiante, contexto y amplitud cultural aplicando el conocimiento a la mejora de su proceso formativo.

2.6.3. Procesos y transformaciones de la realidad tecnológica e intercultural

La nueva sociedad requiere formas creativas de valorar e integrar las vivencias interculturales y los desafíos tecnológicos, en continua evolución, y para ello es necesario un constante replanteamiento de nuestro rol como educadores.

La enseñanza ha de impregnarse de un esfuerzo socio-comunicativo, empático y abierto a las especificidades de cada grupo, anticipando las relaciones emergentes de su puesta en práctica en un escenario específico. Debemos construir un ecosistema integrador y abierto al respeto y a la búsqueda de personas y escenarios necesarios para dar respuesta a este proyecto educativo para ello como formadores, siempre hemos sido, somos y debemos ser, base y ejemplo de esta apertura cultural y social.

La práctica de la enseñanza reconoce el valor diferencial de cada cultura, su historia y su identidad, pero a la vez sitúa en una nueva comunidad y empatía a todas las personas que observan la realidad cambiante caracterizada por esta complejidad hiperinformativa y acelerada, con nuevas formas de pensar y actuar, acompañadas de una diversidad de códigos.

Nuestra tarea educativa se debe caracterizar por la interculturalidad y la multicontextualidad.

2.6.4. La enseñanza en un modelo de desarrollo sostenible y glocalizado

La concepción de la enseñanza, en una transformación pluricultural e intercultural, cercada por múltiples resistencias e incertidumbres, necesita identificarse y situarse ante dos grandes perspectivas: la sostenibilidad y la glocalización.

El desarrollo sostenible representa una modalidad de transformación integral e integradora de las personas y comunidades, y pretende un equilibrio entre el avance, la conservación y restauración de los modos de entender y dar respuesta a los múltiples estilos de vivir y relacionarse en este mundo global.

La enseñanza se hace posible e imprescindible en un modelo con necesaria armonía local y global, al implicarnos en proyectos reales en el actual escenario social.

2.7. Perspectivas teóricas representativas de la enseñanza, desde la visión del aprendizaje del alumno

La complejidad que engloba este capítulo la contrarrestaremos con la máxima sencillez literaria a fin de facilitar su lectura y obtener una visión clarificadora de las teorías que consideramos más representativas para iluminar el proceso de enseñanza, sin perder de vista en ningún momento su último objetivo centrado en el aprendizaje del alumno.

Podemos diferenciar tres amplios grupos de teorías: conductistas, cognitivas y constructivistas, de las que revisamos a continuación los rasgos más destacados de cada una de ellas, así como las aportaciones de algunos representantes.

2.7.1. Teorías conductistas

El conductismo, basado en los métodos experimentales, surge a inicios del siglo XX y se centra en aquellas variables que se pueden observar, medir y manipular, rechazando cualquier aspecto de carácter subjetivo. Por todo ello su procedimiento consiste en manipular una variable y luego medir sus efectos sobre otra; teoría que se formula como "Estímulo-Respuesta".

No niega la existencia de procesos internos, pero considera que al no ser observables es imposible poderlos estudiar.

De clara raíz psicológica, se han basado en conceptos como observación, atención, conducta, premio y castigo, refuerzo, condicionamiento o influencia de las condiciones ambientales.

Estas teorías profundizan en el aprendizaje de ciertos automatismos como hábitos, habilidades o destrezas, basándose en el ensayo y el error. El que aprende solamente tiene que concentrarse en unos objetivos muy concretos y ser capaz de responder con rapidez y de forma automática cuando se le presenta una situación relacionada con estos objeti-

vos. Sin embargo, podría encontrarse ante una situación en la que el estímulo para la respuesta correcta nunca apareciese, situación que conllevaría la no respuesta por parte de dicho aprendiz.

La mayoría de las teorías del aprendizaje elaboradas entre 1920 y 1960 concuerdan con las propuestas del conductismo, destacando diversos autores como Pavlov, Watson, Skinner, Thorndike, Guthrie, Tolman, Hull, Spence, Miller, Estes, Bandura, Underwood o Postman; entre los que citaremos algunos de los más representativos:

John B Watson (1878-1958) considerado el iniciador del conductismo, se preocupa por el principio del condicionamiento, que parte del descubrimiento del hecho de que en el organismo existen respuestas incondicionadas a determinadas situaciones; sin embargo otros estímulos que hayan sido asociados a los estímulos incondicionados provocarán también la reacción incondicionada, aunque no tengan por sí mismos relación alguna con ella. Su planteamiento metodológico se basa en la observación de la conducta, que a su vez siempre es influenciada por el ambiente. Por lo tanto debemos reiterar la presentación de propuestas de enseñanza para asegurar un correcto aprendizaje.

A Burrhus F. Skinner (1904-1990) se le reconoce como el responsable de la “Teoría Neoconductista”. Para él la conducta está controlada a partir de sus consecuencias, propuesta que denomina “condicionamiento operante”, en la que el refuerzo adopta un valor prioritario.

Entre sus diversas aportaciones queremos destacar que las respuestas que provocan situaciones no deseables tienden a no repetirse y a desaparecer, mientras que aquellas que son recompensadas aumentan la probabilidad de repetición. Por lo tanto el refuerzo en todo proceso de enseñanza resulta un elemento positivo para conseguir el objetivo pretendido.

Con un estilo parecido encontramos a *Edward L. Thorndike* (1874-1949), conocido como el responsable de la “Teoría Conexionista”, porque profundiza en la formación de asociaciones entre el estímulo y la respuesta, a las que le acompaña el refuerzo. El comportamiento del individuo se desarrolla a partir de conexiones neuronales y para ello la repetición de situaciones (práctica) no modifica por sí sola las conexiones sino que necesita una recompensa, que influye directamente en las conexiones vecinas reforzándolas, sin embargo el castigo carece del efecto debilitador directo correspondiente aunque pueda influir en la búsqueda de otra alternativa que quizás le proporcione una nueva recompensa.

A lo largo de la historia de la enseñanza, el castigo en sus múltiples variedades, ha ejercido un poder impresionante. Después de una época en que ha sido arrinconado e incluso eliminado de los escenarios educativos, se está replanteando si el paso de un extremo a otro ha sido realmente efectivo.

Clark L. Hull (1884-1952) aglutina las propuestas de Pavlov centradas en el condicionamiento y de Thorndike por lo que se refiere a su ley del efecto. No podemos olvidar las consideraciones básicas de Hull que asegura que el aprendizaje depende de la contigüidad de los estímulos a la respuesta, asociados con una gran proximidad al refuerzo.

Edward Ch. Tolman (1886-1959), en la intersección entre las Teorías Conductistas y las Cognitivas, resalta la importancia de la percepción, la motivación y la cognición como elementos indispensables para la enseñanza.

Por último, *Albert Bandura* (1925-1959), al que se le reconoce como responsable de la "Teoría Social del Aprendizaje", basada en los procesos de observación y modelado, y que se desarrolla a través de cuatro fases concretas: atención, retención, reproducción y motivación. El automatismo, en premios o castigos, no favorece el aprendizaje.

Reflexiona... Ahora que hemos repasado algunas propuestas teóricas con base conductista, sería interesante que profundizases en uno de sus autores, concretando un escenario educativo y detallando los diferentes elementos y actuaciones.

2.7.2. Teorías cognitivas

El cognitivismo surge como respuesta a la superación del conductismo, porque considera que ante una conducta exterior observable, debemos tener presentes las operaciones mentales subyacentes. Centra su atención en cómo la mente es capaz de recibir, recordar, comprender, organizar y utilizar la información obtenida en el momento que sea necesario.

Se interesa por la adquisición del conocimiento y las estructuras mentales internas; por ello el aprendizaje se equipara a cambios discretos entre los estados del conocimiento más que a cambios en la probabilidad de respuesta.

La adquisición de un conocimiento requiere una primera organización de la información, que se estructurará a través de esquemas (o archivos de conocimiento) que colaboran en reducir el nivel de incertidumbre anterior. Se considera como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del alumno.

El principal objetivo consiste en capacitar al aprendiz para que realice tareas repetitivas, asegurando al máximo su consistencia. Sin embargo, el aprendiz aprende a realizar una tarea, pero podría no ser la mejor forma de realizarla o la más adecuada para él mismo o para la situación. El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con aquello que saben y cómo lo adquieren.

Entre sus principales autores cabe destacar: Hebb, Bradley, Barlett, Koffka, Köhler, Brunner, Miller, Norman, Lindsay, Rumelhart, Simon, Gardner o los seguidores de la escuela de la Gestalt. Destacamos algunos de los que más han influido en las teorías estructuralistas de la enseñanza.

Donald O. Hebb (1904-1985) es considerado como una persona extraordinariamente influyente que se opone al conductismo radical y que enfatiza la comprensión de qué ocurre entre el estímulo y la respuesta, atendiendo a la percepción, al aprendizaje y al pensamiento.

Desarrolla pruebas de inteligencia animal y humana, que posteriormente serán utilizadas en numerosos estudios para investigar la inteligencia de muchas especies diferentes, que le conducen a la conclusión de que la experiencia desempeña un papel muy superior para determinar la inteligencia que el que se daba por sentado hasta ese momento.

Kurt Koffka (1886-1941) y *Wolfgang Köhler* (1887-1967) son los autores más representativos de la famosa escuela alemana de la Gestalt, preocupada básicamente en analizar la percepción. La asociación entre estímulo y respuesta pasa por el organismo, a través de un procesamiento de la información basado en la percepción de las relaciones, entendida como un fenómeno global organizado.

Una enseñanza efectiva será aquella que ofrezca patrones de percepción claros y organizados previamente, hecho que demuestra la importancia de la experiencia anterior, la de una atención consciente y siempre bajo el prisma de la globalidad.

A *Jerome Brunner* (1915) se le reconoce como el responsable de la “Teoría de la Enseñanza Emergente”, basada en el aprendizaje por descubrimiento”. Tiene como referentes fundamentales a Piaget y a Vigosky, los estudios de la percepción, el desarrollo cognitivo y la educación, los avanza, pero se distancia de ellos en lo que se refiere a la adquisición del lenguaje.

Considera que para enseñar son necesarios cuatro aspectos: predisposición hacia el aprendizaje, estructuración de los conocimientos para que puedan ser interiorizados lo mejor posible por parte del estudiante, secuenciación efectiva en la presentación de un material y empleo de los premios y castigos.

Reitera la importancia de un docente que motive a los estudiantes para que ellos mismos sean los que descubran las relaciones que existen entre los conceptos y construyan proposiciones (aprendizaje por descubrimiento), siempre bajo un formato organizado y aumentando progresivamente su complejidad (currículo en espiral o andamiaje). El diálogo activo entre docente y alumno es indispensable.

Donald A. Norman (1935) y *Peter H. Lindsay* (1937) se preocupan por la conservación de la información, y de ahí que incidan de forma especial en el proceso necesario

para su retención, basado en tres etapas: almacén de información esencial en el que se incorporan los conceptos, memoria a corto plazo (donde tiene lugar una primera transformación globalizadora, a pesar de desarrollarse una simple repetición de conceptos, denominada “repetición de mantenimiento”) y memoria a largo plazo (a partir de la denominada repetición de integración, junto al esfuerzo de atención y al establecimiento de relaciones con los conceptos aprendidos con anterioridad, queda registrado el concepto de forma indefinida).

Philip N. Johnson-Laird (1936) nos ofrece la “Teoría de la representación y de los modelos mentales” propuesta por este autor quien profundiza en los procesos cognitivos superiores, tales como la comprensión y la inferencia. Los modelos mentales son representaciones de una situación que construye el individuo, real o imaginaria, a partir de su percepción, comprensión o imaginación. Así pues, las personas traducen los eventos externos en modelos internos y razonan manipulando esas representaciones simbólicas.

A partir de los años ochenta esta teoría adquiere una gran proyección en la sociedad científica y en especial los estudiosos del lenguaje, porque ofrece interesantes explicaciones respecto de la percepción, la comprensión del discurso y el razonamiento.

Howard Gardner (1943) cuestiona el concepto clásico de inteligencia, asegurando que el ser humano posee diferentes capacidades que configuran la inteligencia. Sin embargo, prefiere denominar esta propuesta como la “Teoría de las Inteligencias Múltiples” que demuestra que cada individuo posee más desarrollada alguna de ellas.

Para Gardner existen ocho inteligencias múltiples: verbal –lingüística, lógico– matemática, visual-espacial, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal, musical y naturalista.

Por todo ello, el proceso de enseñanza y aprendizaje debería potenciar la o las inteligencias más desarrolladas por capacidad y compensar de alguna manera aquellas que se encuentran en un estadio más débil.

Reflexiona... Busca alguna experiencia, a partir de revistas de educación, en la que se contemple la visión abierta y flexible propuesta por Howard Gardner. Léela y reflexiona sobre dicha experiencia, situándote primordialmente en el lugar del docente, del educador.

2.7.3. Teorías constructivistas

Este grupo de teorías afirma que el educando aprende en un proceso activo interno de construcción de conocimientos mediante la interacción entre la asimilación de la infor-

mación –procedente de la realidad exterior– y de sus propias capacidades innatas y nociones ya adquiridas.

El docente, en su papel de mediador, debe apoyar al alumno para enseñarle a pensar, enseñarle sobre el pensar y enseñarle desde la base del pensar.

Esta teoría se centra en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, y considera que la construcción se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget), cuando interacciona con otras personas (Vigotsky) o cuando resulta significativo para él mismo (Ausubel). Ante la consideración del alumno como máximo responsable de la construcción de su propio conocimiento, caracterizado por un carácter activo, el docente deberá jugar el rol de guía y coordinador de este proceso constructivo.

Un docente constructivista debería caracterizarse por aceptar e impulsar la autonomía y la iniciativa del alumno; utilizar como materia prima las fuentes físicas, las interacciones y ciertos aspectos manipulables; usar una terminología cognitiva adecuada, como clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar; investigar acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos; y por último aunque no menos importante, desafiar la indagación generando preguntas que necesitan respuestas bien reflexionadas y provocando también que se realicen preguntas entre ellos.

Entre los diferentes autores que apoyan esta tendencia, destacan: Rogers, Ausubel, Atkinson, o Vigotsky, algunos de los cuales profundizaremos algo más.

A *David P. Ausubel* (1918-2008) se le reconoce como el responsable de la “Teoría del Aprendizaje Significativo”, en la que defiende que el contenido científico posee un rol fundamentalmente conceptual, y su estructura lógica es importante. El contenido posee un valor formativo al favorecer modelos de pensamiento.

Para ello el docente debe: organizar los materiales de manera lógica, cuidando tanto el contenido como la forma de presentarlo; considerar la motivación como el factor fundamental para que el alumno se interese por aprender; y por último, mostrar una variedad de recursos y ejemplos suficientemente amplia para facilitar el aprendizaje significativo.

Para *Carl Rogers* (1902-1987) el proceso educativo equivale a un proceso de crecimiento personal, y considera el contenido como un medio para educar y no como un objeto para ser aprendido.

Su “Teoría de la Personalidad” profundiza en el conocimiento del individuo, la importancia de conocerse uno mismo y de valorarse en positivo. Para Rogers el niño percibe su experiencia como una realidad y a medida que se exterioriza la conciencia del yo, el individuo desarrolla una necesidad de consideración positiva. La actuación básica del docente consiste en proporcionar los elementos que faciliten el aprendizaje en positivo.

Jean Piaget (1896-1980) se le reconoce como el responsable de la “Teoría Psicogenética” a través de la cual se interesa por comprender el desarrollo intelectual del ser humano. Para ello distingue cuatro estadios del desarrollo cognitivo del niño, relacionados con actividades del conocimiento (pensar, reconocer, percibir, recordar, entre otras), a través de los cuales efectúa procesos de asimilación, acomodación y equilibrio que conducen a la construcción de nuevos esquemas de conocimiento.

El desarrollo intelectual equivale a un proceso de reestructuración del conocimiento que se inicia con una estructura mental propia de un nivel; si aparece algún elemento no previsto se origina un conflicto y el consecuente desequilibrio; el individuo compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual, y, a partir de aquí se genera una nueva forma de pensar y estructurar la mente, lo cual provoca una nueva comprensión y de nuevo el equilibrio.

Joseph D. Novak (1932) asegura que el aprendizaje consiste en la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción. Su objetivo pretende lograr un aprendizaje significativo, que habilite a los alumnos para encargarse de su futuro de forma creativa y constructiva. La estructura cognitiva está organizada jerárquicamente, y así se logra la producción de nuevos significados mediante el aprendizaje significativo, que implica la asimilación de conocimientos bajo otros más amplios y generales ya existentes en la estructura cognitiva. Esta dinámica de la estructura cognitiva se caracteriza por dos procesos básicos relacionados que se producen en el transcurso del aprendizaje significativo: diferenciación progresiva y reconciliación integradora.

Se le conoce como el creador de los “mapas conceptuales”, representación gráfica y esquemática de un conjunto de relaciones significativas entre conceptos jerarquizados según el mayor o menor nivel de abstracción que presentan. Sirve para poner en práctica el modelo de aprendizaje significativo de Ausubel, y consideran como una estrategia de aprendizaje cuya función pretende ayudar a la comprensión de los conocimientos que el alumno tiene que aprender y a relacionarlos con los que ya posee.

Bob D. Gowin (1941) colega de Novak, comparte las bases de la Teoría del Aprendizaje Significativo, que consiste en compartir significados entre el profesor y el alumno, sobre conocimientos que se median con materiales educativos.

Su teoría también representa una concepción basada en el cambio, que se preocupa por lo que sucede en la educación en todo lugar y no sólo en los objetivos preestablecidos y las conductas terminales. Se centra en los cambios y en el significado de los conceptos y de la experiencia de las personas. El aprendizaje nunca es completamente cognitivo sino que los sentimientos acompañan siempre a este proceso.

Aporta la estrategia de la UVE heurística, que permite reflexionar y comprender la estructura y la forma en que se construye un conocimiento científico, a la vez que se está

experimentando. Constituye una valiosa herramienta tanto para el diseño y el desarrollo de un nuevo concepto, como para su investigación y defensa, ya que permite precisar con claridad sus principales elementos.

Para *Lev S. Vigotsky* (1896-1962) el aprendizaje representa la construcción de sistemas de signos a través de un proceso de acuerdo social y reconstrucción individual, que conduce a la internalización de significados compartidos socialmente. Denomina a su propuesta “Teoría constructiva social”.

Durante toda su vida este autor se dedica a la enseñanza, y su teoría defiende permanentemente el rol que juega la cultura en el desarrollo de los procesos mentales superiores, considerándolos de naturaleza personal y social, en un entorno de continuo cambio. El estudio de la psicología corresponde al estudio de los procesos cambiantes, ya que cuando las personas responden a las situaciones, las alteran.

Sin embargo la obra de Vigotsky no llegará a nuestro país hasta años después de su muerte, aunque tendrá un impacto importante que todavía persiste en nuestras escuelas.

Peter Woods (1966) retorna la visión de la enseñanza como un estilo de práctica, expresiva y emergente, intuitiva y flexible, espontánea y emocional. Para él la enseñanza se acerca más al arte que a la ciencia, bajo una visión etnográfica en sí misma caracterizada por la apertura, la comprensión de la complejidad y la aceptación de la ambigüedad en los procesos de búsqueda y de valor de la realidad emergente y polidimensional de la enseñanza.

Reflexiona... En este último bloque de teorías existen propuestas bajo diferentes prismas. Construye un cuadro sinóptico en el que figuren de forma simplificada las aportaciones de cada uno de los autores, sus referentes académicos, las obras básicas que han publicado a través de las cuales se manifiestan sus propuestas sobre la enseñanza, desde su vertiente teórica, así como la escuela (o colaboradores) que han creado para continuar su faceta investigadora.

2.8. Enseñanza y Formación por Competencias

A pesar de la importancia que históricamente ha tenido la enseñanza, en el nuevo marco educativo el aprendizaje adquiere un valor que se agudiza en el binomio enseñanza-aprendizaje; debido a ello el escenario de la formación y, en específico, el rol del pedagogo y del educador social se transforman de manera notable respecto al que habían estado ejerciendo hasta el momento.

Diversos han sido los aspectos que han provocado esta modificación en el rol del educador, en el marco de unos nuevos y cambiantes escenarios en los que se desarrolla básicamente el proceso de enseñar y aprender; la supremacía de las tecnologías de la información y de la comunicación, la necesidad social de ampliación de la escolaridad obligatoria, la eliminación de barreras y distancias geográficas, la evolución del concepto de ser individual y de grupo social, o, el indispensable aprendizaje a lo largo de la vida, son algunos de ellos.

El perfil y las funciones que debe y puede desarrollar han ido modificándose debido a las necesidades de la sociedad y a la incorporación de nuevos matices profesionales. Enseñar ya no equivale sólo a transmitir una materia.

El pedagogo y el educador social deben estar preparados para ser tutor, mentor, mediador de conflictos, gestor, diseñador, evaluador, asesor, entre otros papeles.

Figura clave de la enseñanza –y del aprendizaje– su perfil profesional debe seguir caracterizándose por:

- La empatía, considerada como la capacidad para hacer más real y efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje en un espacio y tiempo, y focalizada hacia un individuo o varios.
- El estilo de enseñar, entendido como la manera específica de ofrecer los contenidos, en sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, y con un toque personal debido a la experiencia, el contexto y otras variables que van apareciendo.
- La metodología, como forma de ordenar su actuación docente influida por su propia formación así como por la acentuación en algunos de los principios de la Didáctica: comunicación, actividad, individualización, socialización, globalización, creatividad, intuición y apertura.

Empatía, estilo de enseñar o metodología que converge en una nueva terminología que desde hace poco tiempo aparece en cualquier entorno educativo: el concepto de competencia. Competencia es la capacidad de actuar con éxito en contextos auténticos y complejos, mediante la integración y utilización del necesario conocimiento y estrategias didácticas, lo cual deberá manifestarse de manera real y evidente, e implicará la puesta en acción. (Gento, 2009).

Las competencias son los logros evidentes que adquieren los seres humanos al conocer, actuar y resolver los problemas en las más diversas situaciones personales, institucionales y profesionales (Medina, 2009).

Competencia es la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas y de reflexionar sobre la acción. Es también la capacidad de construir esquemas referenciales de acción

o modelos de actuación que faciliten las acciones de diagnóstico o de resolución de problemas productivos no previstos o no prescritos”. (Ayala, 2008).

Algunos autores avanzan un paso, precisando las distintas competencias que consideran que todo educador debería aglutinar.

Zabalza (2003) muestra las siguientes competencias básicas:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- Manejar las nuevas tecnologías.
- Diseñar metodologías y organizar actividades.
- Comunicarse con los alumnos.
- Tutorizar.
- Evaluar
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Perrenoud (2004) nos ofrece un decálogo de competencias:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión institucional.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

Ayala (2008) alude a un bloque de cinco competencias:

- Diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos.
- Ser experto en su disciplina académica.
- Ser facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno.
- Saber evaluar el proceso de aprendizaje del alumno y ser responsable de la mejora continua de su curso.
- Ser un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural.

Medina (2009) selecciona cuatro competencias básicas, de las que después se desglosarán otras microcompetencias:

- Competencia comunicativa.
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.
- Competencia social.
- Competencia matemática.

Observamos en estas cuatro propuestas una elevada concordancia destacando la importancia que todas ellas conceden a dos competencias:

- diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje que sean significativas para el alumno
- formación continua indispensable para comprender y actuar ante esta sociedad actual tan cambiante.

Reflexiona... Aunque las competencias han estado presentes a lo largo del siglo XX en numerosos programas formativos y han significado un importante campo en la investigación sobre la enseñanza, desde hace relativamente poco tiempo este concepto se ha extendido por la literatura educativa de manera exagerada.

Acabamos de mostrar propuestas de cuatro autores que consideramos básicos, pero podrías ampliar, a modo de pequeño diccionario, la relación de autores actuales que han publicado sobre este concepto, desde la vertiente educativa. Reflexiona sobre el origen y prospectiva de cada uno de ellos.

2.9. Teoría y Práctica transformadora de la Enseñanza

La necesidad de transformar la enseñanza, de darle este nuevo enfoque, obliga forzadamente a un cambio metodológico.

Conocemos bajo la denominación de metodología aquella opción que toma el docente o el formador para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo presentes una serie de factores que condicionan dicha actuación, como la lógica interna de la materia, el nivel de madurez de los sujetos a los que pretende enseñar, las finalidades que se persiguen, los recursos disponibles, el currículum vigente, la relación entre las diferentes áreas curriculares, su propio pensamiento profesional y la respuesta o reacción del alumnado.

Metodología equivale a intervención, y para intervenir necesitamos planificar estrategias que nos aproximen al máximo hacia esta obtención de las finalidades previstas, a

través de actividades concretas, activas y graduales, y con el soporte de materiales curriculares que nos faciliten esta enseñanza, así como el espacio y el tiempo más adecuados para cada estrategia de intervención..

Consideramos que una *estrategia didáctica* equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, guiada por uno o más principios de la Didáctica, y encaminada hacia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rajadell. 1995).

2.9.1. Principios de la didáctica

Debemos detenernos un momento en los principios de la Didáctica, a los que aludimos en nuestra definición.

Consideramos los siguientes principios que rigen toda actuación didáctica y, por lo tanto, influyen en cualquiera de las estrategias de intervención que apliquemos:

- Comunicación
- Actividad
- Individualización
- Socialización
- Globalización
- Creatividad
- Intuición
- Apertura.

La *Comunicación* constituye la esencia del proceso educativo desde la transmisión de ideas por parte del docente hasta su comprensión significativa por parte del discente, siendo necesaria la interacción entre ambos.

Como educadores debemos reconocer su triple faceta informativa, persuasiva y emotiva, así como las posibles funciones representativa, expresiva, conativa, fáctica, estética o metalingüística, que pueden desarrollarse. Tener claramente definidos los elementos que intervienen, así como localizadas las etapas que sucesivamente deben desarrollarse, también es indispensable.

Sin embargo, es necesario conocer, controlar y optimizar al máximo los aspectos básicos que encontramos y que influyen en toda comunicación: ambientales (sonido, iluminación, temperatura, entre otros), emocionales (motivación, persistencia, responsabilidad, estructura, además de otros), sociológicos (equipo, pareja, individual o variado básicamente), físicos (predominio de un sentido, entrada, horario, junto a otros) y fisiológicos (capacidad intelectual, características fisiológicas y método de aprendizaje an-

terior). Cuanto más conozcamos las preferencias de un receptor más fácil resultará acomodar nuestra comunicación.

El lema que propugnaba Ferrière y que fue avalado por el Congreso de Calais en 1921, en el que se sentaron las bases de la denominada “Escuela Nueva” acentúa la importancia del principio de *Actividad*. Debemos facilitar, como docentes, los escenarios de enseñanza que, teniendo presentes las realidades y las necesidades de los alumnos, provoquen el aprendizaje.

A partir de este gran principio se desarrollan una serie de manifestaciones metodológicas como la individualización (adaptación de la enseñanza a las características personales del alumno), la socialización (agrupación de diferente número de alumnos para favorecer el trabajo en equipo) o a la globalización (a partir de la compleja visión que encarna la enseñanza y el aprendizaje, más allá de los espacios y de los tiempos). Cualquier actuación educativa requiere planificación, aplicación y de forma periódica valoración del máximo número de elementos que intervienen en el proceso, así como de reflexión que acabará modulando la actuación de los profesionales en educación.

La *Individualización* parte de la consideración de que todo alumno es único y ello conlleva la necesidad, por parte del docente, de adaptar su enseñanza a la realidad de su alumno.

El tratamiento de la individualización, a lo largo de la historia de la educación, ha evolucionado a través de diferentes etapas:

- Hasta los años cincuenta, se pretende revalorizar al alumno como agente principal. Autores como María Montessori, las hermanas Rosa y Carolina Agazzi o el padre Andrés Manjón representan puntos de referencia básicos en esta etapa.
- Una segunda tiene presente al alumno, pero sin olvidar que forma parte de un grupo. Unos autores consideran que es preferible distribuir a los alumnos en grupos homogéneos, en función de alguna variable específica (como por ejemplo la edad cronológica, el cociente intelectual o el nivel de conocimientos). Encontramos a Robert Dottrens entre los más representativos.
- En el momento actual se considera básico el aprendizaje del alumno, aunque a su ritmo y bajo su responsabilidad. El rol del docente es de facilitador y de orientador, aunque la responsabilidad del aprendizaje se centra en el alumno; y para ello se proponen unos objetivos básicos para tener asimilados al final de un período suficientemente amplio. Observamos actualmente tres elementos clave: flexibilidad curricular, polivalencia del docente y responsabilidad del alumno.

La educación es un fenómeno social y por tanto la *Socialización* debe entenderse como un proceso permanente en el que el ser humano interioriza una serie de esquemas

de conducta que le permiten adaptarse hoy y mañana en esta sociedad. La escuela equivale a la puerta de entrada y de salida de esta sociedad.

Se pueden considerar autores pioneros como John Dewey (1859-1952), para el que la escuela representa como una pequeña sociedad, o Émile Durkheim (1858-1917), que considera el grupo-clase como el eje didáctico de mejora en tiempo y en conocimientos.

Para un adecuado funcionamiento de un grupo deben cumplirse unos requisitos básicos como tener claro el rol del docente, la distribución y realidad del liderazgo y por último, las competencias que se pretenden asimilar.

Variará la actuación del docente en función del escenario en el que se encuentre, de los individuos integrantes (número concreto, características, entre otros elementos a tener en cuenta), de la distribución de liderazgo, de la presión para conseguir los objetivos, entre otros aspectos.

El interés por facilitar al alumno este camino hacia su competencia como persona y como profesional, en nuestra sociedad actual y futura, nos lleva al principio de *Globalización*, basado en una percepción total de la realidad aislando cualquier mirada fragmentada o parcialmente. Se busca la formación completa de una persona, la interdisciplinariedad.

A lo largo de la historia diversos autores han manifestado su rechazo a la fragmentación de asignaturas escolares, algunos intentando globalizar los contenidos a partir de los intereses del niño (Centros de interés), otros utilizando un criterio más social (Proyectos), otros agrupando bloques de asignaturas con ciertas similitudes (Áreas de enseñanza).

El autor más representativo de este principio educativo es Décroly (1871-1932) con su lema. “la escuela para la vida y por la vida”, con el claro objetivo de prepararlo para ser competente en la sociedad.

Su propuesta se basa en tres etapas diferenciadas, desde la observación (directa e indirecta del aspecto de la realidad que trata propiamente el centro de interés), pasando por la asociación (las ideas obtenidas a partir de la observación anterior se relacionan con nuevas ideas) y terminando el círculo con las expresiones (manifestación de los conocimientos adquiridos a través de diferentes lenguajes). Décroly se considera el generador del Método de los Centros de Interés.

También William H. Kilpatrick (1871-1965), a través de su Método de Proyectos profundiza en la globalización a partir de la generación de proyectos de trabajo, que avanzan a través de diferentes etapas, desde el planteamiento de un problema hasta su resolución, pasando por el diseño y desarrollo de actividades de investigación, en las que la selección precisa de elementos materiales y humanos adquiere una importancia fundamental (estos métodos los completará en el tema 7°).

La ***Creatividad*** es considerada en estos momentos como una de las competencias básicas más interesantes para adquirir en cualquiera de los niveles formativos. Una perso-

na creativa acostumbra a tener confianza consigo misma, a poseer una actividad infatigable, a ser más autónomo e independiente, a fomentar su reflexión; y para ello como docentes debemos facilitar al alumno este camino hacia su competencia personal y profesional, en nuestra sociedad actual y futura.

La innovación no es más que un campo de manifestación creativa, ya que parte de una iniciativa personal, implica un cambio, sigue un proceso de desarrollo desde el interior hacia el exterior, es condicionada por el medio y tiene que superar ciertos obstáculos antes de considerarse como una obra acabada.

Las propuestas creativas que ofrezcamos a nuestros alumnos les impactan, motivarán, provocarán libertad, le acercarán a nosotros y les transmitirán bienestar. Sin embargo debemos diferenciar situaciones que estimulan esta creatividad y que pueden colaborar en lograr un objetivo de forma más cómoda y con un mínimo de recursos; de otras situaciones inhibitoras que podemos encontrar, incluso, en nosotros mismos —a nivel perceptivo, cognitivo o emocional o en nuestro entorno. Como educadores debemos reflexionar cuidadosamente ante preguntas y respuestas posibles que puedan coartar la creatividad de un alumno; necesitamos ser sensibles a las personas, a los detalles, a los momentos, a las ausencias.

También debemos considerar el principio de *Intuición* que, a pesar de tener un carácter global, debemos tenerlo en cuenta antes de la aplicación de cualquier estrategia de intervención educativa.

El temor que a menudo nos provoca este cambio social que afecta directamente a los sistemas educativos de los distintos países del mundo, debemos contrarrestarlo con nuestra experiencia acumulada. La intuición juega en ella un papel primordial.

El abismo que existía hace relativamente pocos años entre la intuición directa —cuando disponíamos del objeto real— y la intuición indirecta —cuando no teníamos presente el objeto y debíamos imaginarlo a través de dibujos, fotografías o textos— se ha disminuido. La globalización así como las potencialidades que nos ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación, han eliminado barreras e incluso han facilitado activamente esta transformación del perfil del docente y del educador. Por todo ello, debemos ser extremadamente prudentes en nuestro quehacer educativo, ya que debemos intentar conocer, experimentar y valorar con anterioridad a nuestras actuaciones, y por último emplear unos medios que, traducidos a nivel didáctico, pueden facilitarnos nuestra tarea como enseñantes.

Destacamos el principio de *Apertura* que corresponde a la visión actual del principio de *Diversidad* educativa. Estas transformaciones reflejan la propia evolución de este concepto educativo de carácter global e indispensable en nuestra sociedad.

Durante muchos años el sistema escolar ha practicado la marginación social, aunque hemos avanzado notablemente y en estos momentos la mentalidad de apertura es una realidad, pero queda todavía camino por recorrer.

El derecho a la educación, el respeto por las diferencias o la escuela inclusiva, entre otras modalidades, forman parte de nuestra sociedad y representan los pilares básicos de este principio.

Consideramos fundamental contemplar esta apertura desde una doble vertiente:

- Personal: acumula los aspectos cognitivos, afectivos y relacionales propios del alumno. Cada alumno es diferente, y como docentes debemos facilitar la convivencia entre un alumno con una audición parcial, otro con alteraciones psicológicas debidas al proceso de separación de sus padres, y un tercero que no tiene ningún interés por aprender a leer.
- Social: la globalización ha abierto las fronteras entre países y situaciones personales, familiares y sociales, y la educación debe mostrar su faceta ejemplar porque, como nos recuerda el Informe Delors (1996) la educación es la clave para la convivencia, siendo uno de sus cuatro pilares propuestos: “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”. Como profesionales de la educación debemos ser modelos de esta apertura para los formandos y para la sociedad; aunque antes debemos tenerlo asimilado en nuestro interior.

Repasados los ocho principios didácticos básicos, avanzamos un paso más sin olvidar nuestra definición:

Una estrategia de enseñanza equivale a la actuación secuenciada, potencialmente consciente, del profesional en educación y guiada por uno o más principios de la didáctica, sobre el proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser (Rajadell 1992).

Cada una de las Teorías de la Enseñanza que hemos estado repasando anteriormente revierten en estrategias didácticas que presentaremos a continuación, diferenciando tres dimensiones.

La dimensión del *saber* se centra en la adquisición y dominio de determinados conocimientos, por lo cual se utilizarán una serie de metodologías fundamentalmente de carácter memorístico o de conocimiento informativo, así como una determinada tipología de estrategias como por ejemplo explicaciones, lecturas o charlas.

La dimensión del *saber hacer* pretende que la persona desarrolle aquellas habilidades y destrezas que faciliten la realización de ciertas tareas, teniendo en cuenta la capacidad

de modificación y transferencia posterior a diferentes contextos. No pretende eliminar la memorización sino que prioriza el desarrollo de estrategias cognitivas superiores.

La dimensión del *ser* profundiza en la faceta afectiva de la persona, en la que juegan un papel prioritario la modificación y consolidación de intereses, actitudes y valores. Aprender a percibir, reaccionar y cooperar de manera positiva ante una situación o un objeto, para acoger una complejidad superior que supera la retención de conocimientos.

Dimensión del saber

Estrategias didácticas para adquisición de conocimientos:

- centradas en el docente
- centradas en el alumno
- centradas en el medio

Dimensión del saber Hacer

Estrategias didácticas para adquisición de procedimientos o habilidades:

- basadas en contenidos procedimentales
- basadas en habilidades cognitivas
- basadas en habilidades psicomotoras

Dimensión del ser

Estrategias didácticas para el desarrollo de actitudes y valores:

- para el cambio de actitudes y valores personales
- para el cambio de actitudes y valores sociales
- para el cambio de actitudes y valores profesionales

2.9.2. Estrategias para la adquisición de conocimientos

Agruparemos en este apartado una serie de estrategias que facilitan la adquisición o la ampliación de conocimientos, desde aquellas realidades concretas y específicas más simples (objetos o fenómenos), pasando por una serie de abstracciones a partir de estos mismos hechos u objetos (equivaldrían a conceptos o ideas), para lograr conjuntos conceptuales más complejos (como sería el caso de principios o leyes, con bases de carácter más legal o científico).

La evolución del concepto de saber se manifiesta a través de cinco *fases* sucesivas, claramente definidas, que presentamos a continuación, y que permiten avanzar desde una simple definición de la realidad hasta su teorización más compleja:

memorizar: fijar metódicamente en la memoria un concepto o idea propuesto por una persona normalmente ajena.

reconocer: encontrar un elemento concreto después de una exploración general a una muestra de elementos, algunos de ellos, todos o ninguno con cierta similitud al que se busca.

comprender: interiorizar en los propios esquemas de conocimiento un concepto de manera funcional y significativa.

interpretar: atribuir a un concepto o elemento una significación determinada.

juzgar: pronunciar una decisión o valorar algún concepto, situación o persona externos a nosotros mismos..

Diferenciamos tres *objetivos* básicos en esta dimensión, que eminentemente influirán en la selección y aplicación de una determinada estrategia didáctica:

- *Interiorización:* ejemplificada a través del estudio personal o de la observación de situaciones, así como de la exposición oral, de las visitas y demostraciones, de las lecturas o del visionado de documentos audiovisuales
- *Apertura:* se desarrolla un mayor nivel de diálogo y debate colectivo, se efectúan comparaciones y síntesis, se presentan materiales curriculares semiestructurados.
- *Innovación:* permite estimular la imaginación, resolver con mayor facilidad determinados problemas, o presentar con originalidad nuevas propuestas.

Básicamente podemos diferenciar en tres *categorías* este grupo de estrategias, a partir del protagonista que organiza y dirige la situación educativa:

2.9.2.1. Centradas en la figura del formador/a

El formador comunica a sus alumnos un conjunto de conocimientos en un contexto específico, bajo un control de espacio y tiempo totalmente planificados.

Una conferencia, una lección magistral, una exposición, una explicación o un debate son algunas de las muchas estrategias didácticas centradas en la figura del formador.

La preparación temática por parte del docente así como la presentación a colectivos numerosos de alumnado son indispensables.

Para llevarlas a cabo con un resultado exitoso, necesitamos determinados recursos que faciliten esta intervención, como un aula con pizarra digital, ordenador con un power point, portafolios, entre otros.

2.9.2.2. Centradas en el alumno

El alumno, como protagonista, toma un papel fundamental en su proceso de formación, a pesar de que el docente se encuentra a su lado con el objetivo de dirigir y asegu-

en la efectividad del aprendizaje. La edad, los objetivos previstos, la tipología del contenido o el nivel de conocimientos previos son factores que influyen notablemente en el desarrollo de este tipo de estrategias. Es indispensable la adaptabilidad a partir de los conocimientos previos, capacidades e intereses de cada alumno; la dificultad aumenta proporcionalmente al número de alumnos que configura el grupo. Por otro lado, resulta indispensable la aceptación inicial por parte del docente, consciente de las dificultades que conlleva su posterior aplicación. En este bloque de estrategias por lo general se atiende más al proceso y a la evolución que a los resultados finales, y como nuestra de ellas figuran la ejemplificación del Método de Proyectos o el Torbellino de Ideas, por citar algunas de ellas.

2.9.2.3. Centradas en el medio

En las estrategias anteriores, el medio representaba un simple soporte al formador o al alumno, pero en este caso cobra una relevancia especial, convirtiéndose en el protagonista de la formación, a pesar de que siempre se encuentre detrás un profesional que lo seleccione o manipule.

Una primera clasificación podría surgir a partir del soporte que se utiliza, teniendo en cuenta que cada uno de ellos posee propiedades comunicativas, cognitivas y motivacionales diferentes; así pues diferenciaríamos un primer soporte de carácter tecnológico (audiovisual, auditivo, informático, ...), otro de carácter textual (prensa escrita, relatos escritos,...), otro corporal (a menudo interrelacionado con la comunicación oral y facilitador de estrategias como el diálogo, la representación escénica o el mimo) y por último el experiencial (a partir de la propia vivencia, que ejerza un gran poder y encontramos un claro templo en el estudio de caso).

El modelo ORA (Borja, de la Torre, Millán y Rajadell 1997), basado en una concepción sociocognitiva del aprendizaje, nos facilita este análisis didáctico de los materiales audiovisuales a partir de sus tres fases: Observación, Reflexión y Aplicación.

2.9.3. Estrategias para la adquisición de procedimientos o habilidades

Se aglutinan en esta dimensión didáctica del *saber hacer*, estas estrategias que no debemos confundir con el hacer gratuito, ya que no podemos olvidar el concepto de funcionalidad que lleva implícito, así como su dirección consciente hacia el dominio independiente del conocimiento, por parte del alumno.

Esta dimensión evoluciona a través de cinco *fases* sucesivas, que presentamos a continuación, y que se inician desde la simple aplicación hasta el máximo nivel de reflexión:

Aplicar: utilizar conceptos o informaciones en situaciones diversas, a través de fórmulas o técnicas, entre otras, sin llegar a plantearse demasiado su porqué.

Utilizar: requiere un conocimiento interno de los instrumentos junto con sus condiciones de manejo.

Transferir: aplicar el concepto aprendido en un contexto y bajo unas condiciones determinadas; a otro contexto y/o con otras situaciones específicas.

Autoaprender: formación permanente de una persona a partir de la activación, aplicación y utilización de estrategias cognitivas básicas.

Reflexionar: actuación e implicación que van más allá del propio saber, incidiendo incluso en el propio concepto de conocimiento (que conocemos bajo la denominación de metacognición).

No podemos pasar por alto las divergencias conceptuales (habilidad, técnica, ...) que han distanciado a los autores. Sin embargo, estamos convencidos que todo procedimiento comprende una serie de conceptos:

- *Capacidad:* conjunto de disposiciones de tipo genético que nos ofrece la posibilidad de desarrollar una determinada habilidad.
- *Habilidad (o destreza):* potencialidad más o menos permanente que, según el grado de estimulación y de desarrollo, puede manifestarse como conducta en cualquier momento – *Técnica:* acción ordenada que se adquiere hasta llegar al extremo de su automatización, por lo que se facilita así la obtención de resultados.
- *Estrategia:* planificación consciente e intencional de una intervención, para la cual la persona selecciona y recupera los conocimientos que considera necesarios para cumplimentar un objetivo determinado.

Por lo tanto, para conseguir ser hábil en el momento de llevar a término una actividad, es imprescindible contar con la disposición genética para poder realizarla (capacidad) y con la habilidad para desarrollarla garantizando su éxito.

En este aprendizaje debemos recordar las tres *fases* a través de las que evoluciona aunque las fronteras entre ellas no están tan diferenciadas:

- *Conocimiento:* la persona logra una comprensión intelectual de la tarea que pretende llevar a cabo. Esta comprensión puede incluir una explicación y una demostración del procedimiento, por parte del individuo que lo enseña, de manera completa o de manera parcial.
- *Asociación:* se relaciona un estímulo con una respuesta. Podemos encontrar diferentes tipologías de estímulo (un sonido, una imagen, el movimiento de un objeto, de una persona) así como variedad de respuestas (movimiento de tipo físico o mental, y con o sin lenguaje verbal).

- *Autonomía*: superada la fase anterior, suele aumentar la velocidad por lo que respecta a la ejecución de una tarea o a la emisión de respuesta.

2.9.3.1. Centradas en los contenidos procedimentales

Ante cualquier actuación didáctica, continuamente nos estamos planteando objetivos y por ello constantemente planificamos procedimientos que nos permitan su acceso, con un mínimo esfuerzo y un óptimo resultado. Una primera diferenciación que podríamos establecer sería la siguiente:

- Los *procedimientos generales* incluyen todos aquellos que nos permiten acceder de forma más precisa al conocimiento fundamental, como es el caso de ciertas estrategias para percibir, memorizar, comprender, planificar, observar o describir.
- Los *procedimientos específicos* facilitan la incorporación de conocimientos concretos, como por ejemplo tratar números a través de operaciones o quizás ordenar a partir de fechas; conocimientos más específicos de un área.

Las estrategias de simulación o el tratamiento de los errores didácticos representarían dos claros ejemplos de estrategias pertenecientes a este grupo.

2.9.3.2. Centradas en la enseñanza de habilidades cognitivas

Las habilidades cognitivas pretenden realizar un análisis progresivo tanto de los aspectos referidos al sujeto (identificar conductas, conocimientos previos) como al objetivo general. En este caso, primero se realiza un análisis de la realidad en la que se va a ejecutar sin perder de vista el objetivo final, luego se seleccionan y se aplican de manera secuenciada los conocimientos.

La información puede proporcionarla el formador o puede ir descubriendo el alumno, con mayor o menor asesoramiento, eliminando la rutina y generando así su propio conocimiento.

Las habilidades de aplicación y las habilidades de análisis, síntesis y valoración; representan dos estrategias que forman parte de este bloque, aunque para muchos autores este apartado se corresponde con las denominadas *estrategias de aprendizaje*.

Una estrategia de aprendizaje equivale a la actuación secuenciada y consciente por parte del alumno con la intencionalidad de aprender de forma total o parcial un nuevo concepto a partir de la actuación de otra persona que juega el rol de educador que pretende enseñar (Rajadell 1995).

Diferenciamos cuatro tipologías básicas de estrategias, según el objetivo que se pretenda:

- *Adquirir o codificar la información*, entre las que se incluyen las de atención y codificación elemental.
- *Retener o almacenar la información*, que incorporan estrategias de elaboración y codificación compleja; estrategias de organización.
- *Recuperar, evocar y utilizar la información*, entre las que podemos diferenciar las estrategias de búsqueda de información y las de generación de respuesta.
- Por último figuran las estrategias que ofrecen un *soporte al procesamiento de la información*, entre las que encontramos unas de carácter metacognitivo y otras básicamente socioafectivas.

2.9.3.3. Centradas en la enseñanza de habilidades psicomotoras

Una habilidad psicomotora equivale a la adquisición de destrezas perceptivo-motoras, acompañadas de cierto soporte mental, para realizar determinadas tareas, desde la expresión presentada a través del dominio del cuerpo hasta el manejo de diferentes instrumentos. Son fundamentales para el ser humano, y se desarrollan en el tiempo mucho antes que los conocimientos y las actitudes.

Parece que se adquieren mejor las habilidades motoras con un aprendizaje parcial cuando estos componentes no interactúan en gran medida, sino que facilitan al individuo de manera global su comprensión sobre las posibilidades que le ofrece su propio cuerpo.

Gran parte del aprendizaje de los niños pequeños o de los adultos con problemáticas neurológicas o psicomotoras (andar, atarse los cordones, saltar o escribir, por citar algunas) corresponde a este grupo. Las destrezas motoras incorporan un doble elemento consistente en mostrar la regla que describe cómo realizar los movimientos, puliendo poco a poco el movimiento muscular correspondiente, gracias al conocimiento y a la práctica.

El entrenamiento sistemático o la ejercitación, las actividades de dramatización, las actividades lúdicas, las actividades manuales o los talleres son algunas de las estrategias más representativas de esta agrupación.

2.9.4. Estrategias para el desarrollo de actitudes y valores

Agrupamos bajo la denominación de *dimensión didáctica del ser*, una serie de estrategias didácticas que favorecen la adquisición y/o el desarrollo de actitudes y valores; una dimensión caracterizada por su complejidad (sus elementos integrantes se encuentran en continua evolución y son difíciles de evaluar) y por su lentitud (referida básicamente a la visibilidad de sus resultados).

La evolución de esta dimensión afectiva se manifiesta a través de cinco *fases* sucesivas, que mostramos a continuación:

Percibir: tomar conciencia y sensibilizarse ante una situación concreta, manifestándolo a través del interés y la motivación, y con un deseo básico de mejora.

Responder: mostrar el interés y motivación necesarios para efectuar la expresión más adecuada.

Valorar: tomar como valor propio una respuesta ajena, para lo cual debemos tener en consideración a los demás y a sus formas peculiares de ser y de actuar.

Organizar: representa un modo concreto de ser y de pensar, lo cual nos permite adoptar estrategias para alcanzar determinados fines. Si estamos convencidos de algo, aunque nos venga del exterior, nos resulta más fácil su aplicación o desarrollo.

Implicarse: compromiso por parte del individuo ante un valor adquirido, esforzándose y defendiéndolo por encima de todo.

En esta dimensión encontramos, por simplificar, una doble tipología de *contenidos*:

- *Personales*: autonomía, iniciativa, creatividad, responsabilidad, espíritu de superación, entre otros.
- *Sociales*: colaboración, solidaridad, espíritu de equipo, sentido de pertenencia a un grupo o a una institución. Consideramos indispensable mostrar con claridad los tres conceptos básicos que integra esta dimensión:
 - *Valor*: estimación más o menos abstracta que el individuo puede considerar vital para él, y que se encuentra a su vez muy influenciado por la sociedad. Equivale al hilo conductor que califica y da sentido a la actitud. Se puede presentar como una conducta ideal (creatividad, honestidad, responsabilidad, ...) o como un estado final (paz, libertad, igualdad, felicidad, ...).
 - *Actitud*: predisposición del individuo, mental o física, para responder a uno o diversos estímulos. Siempre incluye componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Se caracteriza por su adquisición consciente o inconsciente, por su elevado grado de estabilidad, por no ser observable de manera directa, y por basarse en la experiencia.
 - *Norma*: forma de comportamiento o prescripción para actuar de una determinada manera en situaciones concretas, a nivel individual o colectivo. A menudo se origina en el exterior, aunque el individuo acaba interiorizándola. Respetar una norma favorece la formación de ciertas actitudes.

Igualmente otros conceptos poseen una gran relación con los citados, como son el interés y la emoción.

Actitudes, valores y normas son tres conceptos muy relacionados, estructurados en un sistema cognoscitivo, formando una totalidad integrada y funcional que evoluciona y es

sensible a factores tanto personales (vivencias, ...) como sociales (economía, política, sociedad, ...), horizontes para la educación integral.

2.9.4.1. Provocadoras del cambio de actitudes y valores personales

Una de las características fundamentales de la educación incide en la atención a las diferencias individuales, potenciando aquellos aspectos más interesantes de cada persona frente a otros quizás no tan destacables. Cada persona aprende a su propio ritmo, y por ello debemos pensar en una situación de enseñanza que permita que cada persona avance según sus capacidades e intereses.

La enseñanza personalizada, la interrogación didáctica, la dramatización o la enseñanza creativa representan propuestas estimuladoras para el cambio de actitudes personales en un primer momento y de valores en una fase posterior.

2.9.4.2. Provocadoras para el cambio de actitudes y valores sociales

Aunque tengamos consideración a la persona como ser individual, no podemos olvidar que se encuentra inmersa en una sociedad y por ello, aprender a vivir en sociedad y saber vivir en sociedad representan aspectos fundamentales, y todavía más pensando en los escenarios sociales de los últimos años.

Nos encontramos con infinidad de ejemplos en nuestro alrededor sobre las dificultades originadas por la crisis económica, el cambio climático, las creencias religiosas o las diferencias políticas.

La socialización de la enseñanza puede traducirse en diferentes formas, especialmente a través del análisis y la inserción en la comunidad, o a través de las tareas que se lleven a término en la propia institución.

La simulación social, la dramatización teatral o el trabajo en equipo no son algunas estrategias para interpretar con coherencia esta necesidad de cambio de actitudes sociales por los que Durkheim, Dewey o Cousinet trabajaron a lo largo de su vida.

2.9.4.3. Estimuladoras del cambio de actitudes y valores profesionales

Incidimos de nuevo en la importancia que posee el trabajo en equipo a nivel profesional, considerado como una de las competencias básicas que incorporan hoy en día todos los estudios superiores y universitarios.

Cuando nos planteamos el desarrollo de estrategias de intervención deberemos tener en cuenta algunos aspectos:

- El número de personas que configura un grupo influye para la aplicación de una metodología específica.

- La flexibilidad metodológica es necesaria ante la imprevisibilidad que a menudo acompaña la dinámica en grupo.
- La relación inicial entre las personas es fundamental, ya que puede facilitar o entorpecer la incorporación de las estrategias previstas.
- La realimentación permite controlar la dinámica y adaptar las estrategias planificadas para cada situación, sin olvidar la presencia de un ambiente relajado que facilite la comunicación.
- Las rutinas profesionales suelen estar acompañadas de patrones de comportamiento, básicamente de la persona o personas que juegan el rol de formador. Se deben utilizar en sentido activo para reflexionar, adecuar y/o abandonar, introduciendo los cambios cuando se consideren necesarios,
- Se deben fomentar las relaciones positivas y dialogantes entre las personas, controlando cuidadosamente el uso y el abuso de la autoridad.

De nuevo es indispensable la aplicación de estrategias de trabajo cooperativo, de las muchas existentes.

Reflexiona... Vamos a realizar una experiencia para repasar los tres grupos de estrategias didácticas que acabamos de presentar.

Buscaremos una película con una base socio-educativa, y utilizaremos un recurso como docente o formativo para profundizar en un escenario educativo simulado.

Hemos de considerar los elementos más descriptivos (título, año de producción, ubicación, entre otros) profundizar en tres momentos, de los cuales mostraremos algunos de sus elementos principales

- Observar y comprender: Tema, argumento, mensaje que sugiere, valores que emanan, contexto real y provocado, tipología y características de sus personajes, estrategias, situaciones y simbolismos que se utilizan, de forma directa e indirecta.

- Relacionar: interpretar las escenas más relevantes, ligarlas a la enseñanza, al reflexionar sobre las ideas que provocan para la formación, aprendizajes que influyen en nuestra actuación personal y profesional, etc.

- Aplicación didáctica: concretar unos destinatarios a los que consideras que valdría la pena pasar y trabajar esta película, teniendo en cuenta: situación, objetivos previstos, contenidos concretos, metodología de trabajo, con qué otras estrategias podrías compartir esta propuesta, actividades sugeridas para profundizar en el aprendizaje, materiales de soporte

2.10. Incidencia de la Enseñanza en el Desarrollo Profesional de los Docentes

La enseñanza incide de manera notable –aunque no única– en el proceso de aprendizaje del alumno para llegar a ser competente; y en esta afirmación la figura del profesional de la docencia adquiere una importancia indiscutible.

Seremos profesionales competentes cuando seamos capaces de actuar en contextos complejos y reales, cuando sepamos transformar la formación a partir de nuestros conocimientos, estrategias y reflexiones, siempre avanzando hacia la optimización de todos los elementos que configuran el escenario educativo.

Para ello debemos ser hábiles en la identificación de las necesidades formativas, en el diseño e implementación de aquellas estrategias de actuación que sean más adecuadas, sin olvidarnos de analizar, reflexionar y valorar de forma continuada este encaje entre nuestras propuestas y la realidad, bajo un escenario social y material extremadamente flexible y cambiante. El alcance del cumplimiento de una competencia puede ser observado a través de la calidad de sus evidencias.

Una evidencia equivale a un conjunto de elementos perceptibles y evaluables que permiten demostrar, tanto a la persona que ejerce el rol docente como al alumno, que se ha logrado cubrir de manera satisfactoria el objetivo previsto inicialmente y conocido por ambos. Para ello es indispensable la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de sus protagonistas (docente y fundamentalmente alumno) así como el conocimiento del grado de alcance de la competencia.

Todas y cada una de las evidencias están relacionadas directamente con la competencia que se ha previsto incorporar para conocer este proceso, que se irá valorando con cierta periodicidad, atendiendo a todos los elementos personales y materiales que se encuentran en juego, desde la motivación por parte del alumno hasta la adecuación de los tiempos de dedicación del docente. Este continuo análisis valorativo permitirá una posible reconducción que puede facilitar la adquisición de la competencia prevista, siendo de una gran utilidad tanto para el docente al ajustar su actuación al alumno quien debe demostrar los conocimientos y habilidades adquiridos. Dicha evaluación, en este escenario de aprendizaje, posee criterios diferenciados, que permiten observar los niveles de desarrollo en los que se encuentra el estudiante.

Para simplificar, podemos diferenciar las evidencias en una doble tipología:

- **Evidencias de conocimiento:** incluyen el conocimiento de lo que tiene que hacerse, cómo debe hacerse, por qué debe hacerse y por último lo que tendría que llevarse a cabo en el caso de que alguna de las condiciones previstas pudiese variar. Se requiere una base consistente en el conocimiento de teorías, modelos y estrategias didácticas.
- **Evidencias de realización:** corresponden al comportamiento desarrollado en el marco de su ejecución, siempre que se cumplan unas condiciones específicas y se demuestre un cierto dominio de su conocimiento. Estas evidencias favorecen la autoevaluación revelando la adecuación de los criterios establecidos, que docente y estudiantes deben conocer desde un principio.

Para que un alumno llegue a ser competente, los docentes que colaboran con él a lo largo de su formación, deben ser los primeros competentes profesionalmente. Diversos autores han analizado a lo largo de la historia este perfil, a través de modelos específicos. Consideramos, en estos momentos, que el “Modelo de Competencias Docentes” presentado por Ayala (2008), en el que diferencia cinco competencias básicas, es adecuado y que sistematizamos:

1. Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos
 - Diseña de manera organizada el proceso de aprendizaje y las experiencias de sus alumnos.
 - Utiliza técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus alumnos y a las características de la disciplina académica.
 - Se asegura de que los escenarios incluyan actividades que promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.
 - Utiliza la tecnología en el diseño de actividades para promover la comunicación y el aprendizaje.
2. Experto en su disciplina académica
 - Domina ampliamente la disciplina académica.
 - Participa en procesos de actualización constante en su disciplina.
 - Actualiza su curso en función de los avances de su disciplina y de acuerdo al nivel de sus alumnos.
3. Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno
 - Ofrece pautas y guías para llevar a cabo las actividades.
 - Sugiere, orienta y cuestiona las aportaciones de los estudiantes.
 - Facilita los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades.
 - Verifica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de las actividades.
4. Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso
 - Evalúa y retroalimenta el proceso de desarrollo de los alumnos.
 - Diseña pruebas para evaluar el desarrollo de habilidades actitudes y valores e informa a los estudiantes.

5. Docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural.
- Participa en procesos de investigación e innovación educativa.
 - Promueve intercambios académicos con alumnos y profesores de otras universidades, ampliando los ámbitos reales e interculturales

Hemos destacado que el perfil profesional del docente en estos momentos va mucho más allá de la simple transmisión de unos conocimientos específicos sobre una materia, y está sujeto a una serie de características focalizadas en el cambio continuo, como son la movilidad, la polivalencia o la flexibilidad, por mostrar algunos ejemplos. La dificultad más preocupante es que ni hemos recibido una formación inicial, a través de las universidades, de cursos de formación o de lectura de libros o publicaciones periódicas, ni hemos experimentado con anterioridad escenarios con estas características.

El perfil del docente que la sociedad necesita en estos momentos debe caracterizarse básicamente por su:

- **Flexibilidad y polivalencia** que permitan su adaptabilidad a los espacios y momentos tan cambiantes que actualmente prevalecen.
- **Incorporación a esta nueva mirada** pasando del ayer (centrado en la enseñanza del profesor) al hoy (aprendizaje del alumno).
- **Solicitud de programas de formación a medida** para actualizarse y para permitirle una preparación adecuada que le facilite este ajuste a su realidad educativa.
- **Participación en redes de intercambio de experiencias** para comunicarse con colegas que se encuentran en situaciones similares.
- **Análisis autocrítico** que supere el modelo simplista de causa-efecto al que estaba prioritariamente acostumbrado y que se ha demostrado que la actuación educativa no es tan sencilla ni tan lineal sino que es mucho más compleja.

2.11. Síntesis del Capítulo

Introducimos el concepto de enseñanza, a partir de diferentes perspectivas, mostrando su íntima relación con el concepto de aprendizaje.

Debemos considerar la enseñanza como una práctica reflexiva y generadora de nueva teoría, que se puede contemplar desde una triple visión (artística, científica y comprensiva) y que se caracteriza por la realidad tecnológica e intercultural en la que nos encontramos inmersos en estos momentos, para lograr un modelo de sostenibilidad y glocalización.

Diferenciamos las perspectivas teóricas más representativas de la enseñanza, desde la visión del aprendizaje del alumno: Teorías conductistas, Teorías cognitivas y Teorías constructivistas.

De cada una de ellas repasamos los elementos y características básicas que ilustran su concepto, sus puntos fuertes y débiles, así como algunos de los autores más representativos junto a una síntesis de sus aportaciones a esta tarea docente y educadora.

Para aterrizar en la realidad de los docentes y en su actuación didáctica, mostramos de forma ordenada diferentes estrategias de enseñanza atendiendo al papel del profesional de la educación y efectuamos un breve repaso a los principios básicos de la Didáctica: comunicación, actividad, individualización, socialización, globalización, creatividad, intuición y apertura.

Diferenciamos tipologías de estrategias didácticas centradas en la adquisición de conocimientos, que pueden focalizarse en la figura del docente, en el alumno o en el medio. También mostramos algunas estrategias didácticas que consideramos indispensables para la adquisición de procedimientos o de habilidades cognitivas, o por último, basadas en las habilidades psicomotoras. Por último, en tercer lugar, ofrecemos una propuesta de estrategias didácticas para el desarrollo de actitudes y valores, provocadoras del cambio de actitudes y valores personales, del cambio de actitudes y valores sociales, o precisando todavía más aquellas que estimulan el cambio de actitudes y valores profesionales.

Y para terminar el capítulo precisamos las características básicas de todo docente, educador o formador competente debería poseer, y concretamos la importancia de las evidencias para el análisis de las competencias, analizando el modelo de competencias docentes.

2.12. Tareas Globales

1. ¿Recuerdas la experiencia con la que iniciamos este capítulo? Recupera la parrilla de observación que elaboraste para tu primera incorporación como “profesional” en un aula, y/o en una comunidad de aprendizaje real o virtual, vuelve a repetir la experiencia en otro contexto educativo diferente. Reflexiona sobre los cambios en el proceso de observación y de reflexión con los que te has encontrado.

2. Profundiza sobre un autor de los que hemos presentado. Descubre el porqué sobre su teoría y si ha ofrecido a la comunidad científica la propuesta de algún método de enseñanza propio para aplicar su Teoría.

3. Busca una película comercial en la que se presente la figura de un docente y precisa la teoría de enseñanza y aprendizaje en la que consideras que se fundamenta su práctica justificando tu afirmación.

4. Elabora tu propio modelo de competencias básicas con las que consideras que debería salir preparado un estudiante de educación.

5. Profundiza, a través de la lectura de documentos específicos, sobre una estrategia educativa que provoque el cambio de actitudes y valores sociales.

2.13. Autoevaluación

1. Cuáles serían las fortalezas que mostrarías para defender una Teoría Constructivista.

2. Selecciona uno de los cuatro modelos que hemos presentado sobre competencias y justifica tu decisión.

3. Reflexiona sobre el sentimiento de impotencia y debilidad que experimentan actualmente muchos docentes de estudiantes adolescentes. ¿Por qué crees que se sienten mal? ¿Consideras que son ellos los únicos responsables de la situación educativa? ¿Cuáles son las competencias que no se aplican? ¿Qué estrategias consideras que deberían priorizar?

4. Actualmente al formador/a ya no se le considera como el único agente educativo sino que en la sociedad parece que existen otros centros que también educan. Considera y señala varias competencias del docente que podrían trasladarse a los demás agentes educativos, o que deberían analizarse y adecuarse a su realidad.

2.14. Referencias Bibliográficas

- *AEBLI, R (1988). *Doce formas de enseñanza*. Madrid: Narcea.
- AYALA, F. (2005). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas
- BELTRÁN, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- BRUNNER, J. (1996). *La educación como puerta abierta a la cultura*. Madrid: Visor.
- CARDONA, J. (2001). *Organización del centro educativo*. Madrid: Uned.
- COOPER, J.M. (1993): *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa-Noriega.
- *DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (coords) (2002). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- DE MIGUEL, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza editorial.
- *GONZÁLEZ, A.P.; Medina, A. y De la Torre, S. (coords) (1995). *Didáctica General: modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas.
- HARGREAVES, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teacher College Records*. Num. Diciembre, 1056-1080.
- JOYCE, B.; WEIL, M. Y CAHOUM, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- MEDINA, A.; SEVILLANO, M.L. Y DE LA TORRE, S. (2009). *Una Universidad para el siglo XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural*. Madrid: Universitas.

- *MEDINA, A. (2009). Fundamentación de las competencias discentes y docentes. En Medina (ed). *Formación y Desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas, pp. 11-44.
- MEDINA, A.y SEVILLANO, M.L. (coords) (2010). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Universitas.
- MEDINA, A. (1997): *Cultura y clima de las Instituciones educativas*. En Lorenzo, M. (coord.). Organización y gestión de Centros.Madrid. Universitas.
- MEDINA, A.(2001).Los métodos en la enseñanza universitaria. En García Valcárcel, A. (coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- PERRENOUD., Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- SEPÚLVEDA F. y RAJADELL N. (2007). *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: Uned (3ª. edición).
- RAJADELL, N. (2007). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. En Sepúlveda F. y Rajadell N.(coords) *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: Uned (3ª. edición), pp. 465-525.
- RAJADELL, N. (1995). Estrategias para el cambio de procedimientos (saber hacer). En González, A.P.; Medina, A. y De la Torre, S. (coords) (1995). *Didáctica General: modelos y estrategias para la intervención social*.Madrid: Universitas. 399-430.
- RAJADELL, N. (1995). Estrategias para la adquisición y/o desarrollo de actitudes. En González, A.P.; Medina, A. y De la Torre, S. (coords) (1995). *Didáctica General: modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas. 431-454.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.(1985). *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- SEVILLANO, M.L. y MARTÍN MOLERO F. (coords). (1993) *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid. Uned.
- TEJADA, J. (2005). *Didáctica-Currículum: diseño, desarrollo y evaluación curricular*.Barcelona: Davinci.
- TORSTEN HUSEN, T. y N. POSTLETHWAITE (dirs) (1989). *Enciclopedia Internacional de la Educación* (1989). Madrid: MEC.
- VILLAR, L.M. y ALEGRE, O.M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw Hill.
- WITTROCK, M. (ed) (1981): *Handbook of Reseach on teaching*. New York: McMillan publ.
- WOODS, P. (1996). *Researching the art of teaching, ethnography for educational use*. London: Routledge.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

2.15. Glosario

Estrategias:

Integración de las decisiones metodológicas y la coordinación de los estilos de acción, basados en los modelos didácticos, que fundamentan las actuaciones educativas y la optimización del proceso formativo.

Formación en competencias:

Perspectiva educativa caracterizada por el dominio e integración de saberes, acciones coherentes, actitudes y compromisos que orientan las decisiones formativas a tomar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión artística de la enseñanza:

Enfoque reflexivo y creativo mediante el que se atiende a los diversos modos de conocer y hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado de modo creativo por el profesorado en la clase. Estilo de toma de decisiones apoyado en la originalidad y profundización del saber práctico.

Visión científica de la enseñanza:

Concepción del proceso de enseñanza como una actividad transformadora y rigurosa, empleando la metodología y argumentaciones características del saber científico.

Visión comprensiva de la enseñanza:

Estimación y valoración de la acción de la enseñanza en atención a la singularidad plural de cada estudiante, contexto y amplitud cultural aplicando el conocimiento a la mejora de los procesos formativos de los estudiantes.

Visión cognitiva de la enseñanza:

Comprensión de las decisiones de los actores del proceso formativo y de la relación del sujeto con su medio, valorando su implicación y la calidad de la mediación entre formador y aprendices. Se diseñan los escenarios de formación implicando a los agentes y valorando la pertinencia de los procesos mentales.

Visión conductista de la enseñanza:

Síntesis de los hallazgos de la investigación experimental, que analiza la conducta formativa partiendo de la óptima organización de los saberes, objetivos, métodos y tareas más adecuados para intervenir óptimamente en el diseño de las acciones educativas, desde el comportamiento interactivo entre los agentes del proceso didáctico, sistematizando el conjunto de decisiones basadas en la teoría del refuerzo y del condicionamiento operante y aplicando la evaluación inmediata de la calidad de las respuestas.

Visión constructivista de la enseñanza:

Concepción del proceso de enseñanza como una realidad a configurar y desarrollar con la colaboración de los actores, asumiendo la creatividad e iniciativa de formadores y estudiantes, en un sucesivo proceso de asimilación y acomodación, hasta la interiorización de lo aprendido.

[Capítulo 3]

EL APRENDIZAJE TRANSVERSAL,
INTEGRADO E INTERCULTURAL

Gustav L. Huber,
Universidad de Tübingen



ESQUEMA DEL CAPÍTULO

[Capítulo 3]

**EL APRENDIZAJE TRANSVERSAL,
INTEGRADO E INTERCULTURAL**

**Gunter L. Huber,
Universidad de Tübingen**

3.1 Introducción

3.2 Competencias

3.3 Competencias

3.4 Mapas conceptuales

3.5 Combinación disciplinaria de los enfoques teóricos

3.6 Desarrollo de la autonomía en contextos complejos de aprendizaje

3.7 El aprendizaje transversal, integrado e intercultural

3.8 El aprendizaje por el diálogo como principio general

3.9 Notas

3.10 Trabajo de campo

3.11 Referencias

3.12 Responsabilidad pedagógica

3.13 Glosario

3.1. Introducción: ¿cómo podemos hacer frente a la diversidad cultural y a la complejidad del mundo moderno?

La diversidad cultural del mundo es un desafío de los siglos. El mundo actual se caracteriza por la diversidad y la complejidad. La diversidad cultural y lingüística, así como la diversidad de valores, creencias, actitudes, estilos de vida, estilos de pensamiento y estilos de vida, son realidades que debemos aceptar y comprender. El mundo actual es un mundo de diversidad y complejidad. La diversidad cultural y lingüística, así como la diversidad de valores, creencias, actitudes, estilos de vida, estilos de pensamiento y estilos de vida, son realidades que debemos aceptar y comprender. El mundo actual es un mundo de diversidad y complejidad. La diversidad cultural y lingüística, así como la diversidad de valores, creencias, actitudes, estilos de vida, estilos de pensamiento y estilos de vida, son realidades que debemos aceptar y comprender.

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

- 3.1 **Introducción**
- 3.2 **Competencias**
- 3.3 **Objetivos**
- 3.4 **Mapa conceptual**
- 3.5 **Combinación complementaria de los enfoques didácticos**
- 3.6 **Desafío de la ambigüedad en entornos complejos de aprendizaje**
- 3.7 **El aprendizaje transversal, integrado e intercultural**
- 3.8 **El aprendizaje por el diálogo como principio general**
- 3.9 **Síntesis**
- 3.10 **Tareas Globales**
- 3.11 **Autoevaluación**
- 3.12 **Referencias bibliográficas**
- 3.13 **Glosario**

3.1. Introducción. ¿Adaptación o reducción didáctica como reacción a la complejidad del mundo moderno?

Las descripciones del estado del mundo y de las sociedades al inicio del tercer milenio señalan una nimemente perspectivas poca claras y hablan de incertidumbre, inseguridad, pérdida de orientación y apreciación, contradicciones, complejidad, desorden, etc. Ningún autor serio ha esbozado escenarios románticos acerca de cómo se podría reducir la complejidad para establecer dimensiones fijas y garantizar entornos de vida sin conflictos y contradicciones. Más bien encontramos como sugerencia para resolver los problemas actuales de la vida nuevas exigencias que la gente debería asumir sobre el modo de vivir con la complejidad e incertidumbre del entorno físico y social.

Pero ¿cómo se puede aprender a vivir con esta complejidad? Se pueden imaginar dos enfoques distintos y realmente encontrarlos en muchas sugerencias. El primer enfoque recomienda retirarse a entornos apreciables y reducir la complejidad a la vista de lo subjetivo del mundo, o sea comprometerse solamente con pequeños segmentos bien estructurados del entorno cercano. El segundo enfoque, al contrario, demanda de cada persona adquirir aquellas competencias que pueden servir para ocuparse de las incertidumbres de la vida. Las estrategias del primer enfoque hacen innecesario esforzarse en cambios generales y sobre todo de sí mismo, y por eso impiden el desarrollo de competencias necesarias en caso de que algo en el entorno vaya a cambiar, mientras que en el segundo enfoque los individuos tienen que aprender a aguantar la ambivalencia, la falta de orientación, las posiciones contradictorias y la complejidad de las circunstancias de la vida. Además tienen que ocuparse activamente de su entorno y de si mismos, tomar decisiones y realizar planificaciones sin miedo y tender a no evitar o rechazar situaciones ambiguas.

¿Cuáles son las competencias que los formadores necesitan para la adaptación didáctica a la complejidad del mundo? Necesitan las mismas competencias descritas arriba para manejar las incertidumbres de la vida y además adquirir las competencias de confrontar a sus alumnos con la complejidad – pero en dosis adaptadas. Sobre todo necesitan competencias didácticas para animar a sus alumnos a ocuparse activamente de su mundo y de si mismo, o sea desarrollar hipótesis, diseñar pruebas o experimentos, recoger información, formular conclusiones y reflexionar sobre su proceder y sus sentimientos – no esperando que el maestro les diga o muestre todo.

3.2. Competencias

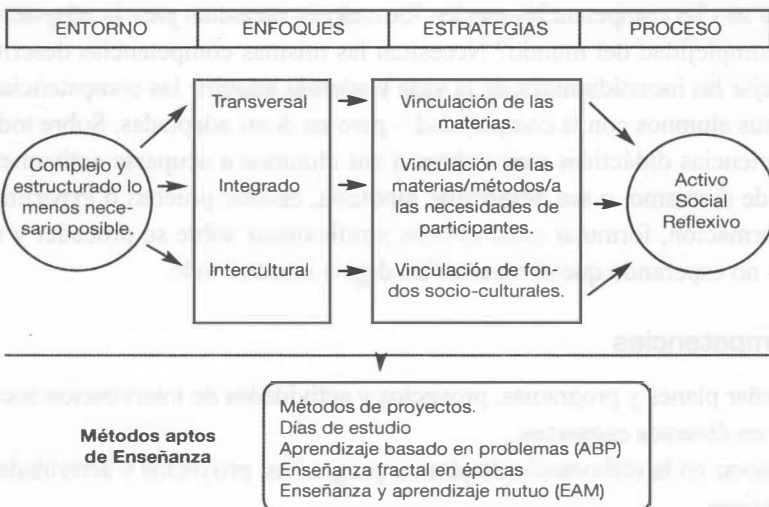
- Diseñar planes y programas, proyectos y actividades de intervención socio educativa en diversos contextos.
- Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativas.

- Conocer y comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación integral.
- Diseñar planes de formación del profesorado, de los formadores y de otros profesionales adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.
- Identificar problemas socio-educativos y emitir juicios razonados para mejorar la práctica profesional.
- Resolución de problemas en entornos nuevos.
- Innovación.

3.3. Objetivos

- Que los lectores sean conscientes de las reacciones didácticas principales ante la complejidad del mundo moderno y de los modos de combinar los enfoques diferentes.
- Que sean capaces de considerar los rasgos esenciales de la participación activa de los alumnos en los procesos de educación y formación.
- Que analicen y aprecien la ambigüedad de los entornos complejos de enseñanza y aprendizaje como desafío para lograr un equilibrio entre la complejidad deseada y la estructuración necesaria.
- Que sepan diferenciar los conceptos del aprendizaje transversal, integrado e intercultural.
- Que conozcan el “aprendizaje por diálogo” como principio didáctico para responder a la diversidad de los alumnos, su lógica interna y sus dimensiones horizontal y vertical.

3.4. Mapa Conceptual



3.5. La Combinación complementaria de los enfoques didácticos

La solución ideal combinaría ambos enfoques. Ni puede retirarse totalmente a su mundo sencillo, reducido de complejidad, ni puede perderse en ensayos permanentes para resolver todas las ambigüedades y controversias del mundo real. Lo que todos deben y pueden aprender es el equilibrio entre la reducción posible de complejidad y el espíritu abierto a la complejidad, entre una vida con incertidumbres inevitables y esfuerzos de clarificar, estructurar y calibrar cada vez de nuevo las relaciones entre el entorno y la persona.

Desgraciadamente se encuentran los enfoques de vincular lo que es posible y lo que es necesario y menos frecuentemente qué estrategias de “o bien... o”. Es verdad, particularmente en los enfoques tradicionales preparar a los estudiantes en las escuelas, universidades e instituciones de educación de adultos para los desafíos de su vida futura.

Se nota esta tendencia no solamente al nivel de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, sino también al nivel de la organización escolar en general. Cada alumno es un individuo y juntos confrontan al sistema educativo con una complejidad enorme, que el sistema trata de reducir para homogenizar las aulas y para segregar a los alumnos dependiendo de su edad, sus destrezas intelectuales, sus necesidades especiales, incluso a veces también por su religión y su sexo, ofreciendo además dentro de las distintas aulas homogeneizadas un currículo para el promedio de los alumnos - en lugar de capacitar a las escuelas, los profesores y a los mismos alumnos, para aprovechar la variedad de destrezas, recursos y orientaciones con estrategias de inclusión educativa.

Pero queremos concentrarnos en los problemas de aprendizaje atendiendo a la manera como se trata la diversidad desde las distintas asignaturas en las escuelas. El hecho es que se concibe la enseñanza como un proceso, dividido “naturalmente” en asignaturas y determinado dentro de los límites de cada asignatura en un conjunto bien estructurado de conocimientos y destrezas, que los alumnos tienen que adquirir. Muchos profesores entienden “enseñar” como analogía de “estructurar, presentar y revisar”. Por supuesto no presentan solamente lecciones magistrales para fomentar la adquisición de conocimientos, sino también se preocupan de la aplicación de los conocimientos. Entonces construyen tareas y demandan a sus alumnos buscar soluciones, pero la enseñanza tradicional esconde las soluciones dentro de problemas bien definidos como si fueran huevos de Pascua y los alumnos tienen solamente que buscar las respuestas a preguntas predeterminadas.

Aparte de que el aprendizaje fragmentado y predeterminado de esta manera no corresponde con la naturaleza de los procesos cognoscitivos de los alumnos (comp. Piaget, 1963), este modo de aprender serviría solamente en un mundo cierto y previsible, pero frente a la incertidumbre y la complejidad de situaciones futuras de la vida se notan rápidamente los límites. Cuando las condiciones cambian, los alumnos deberían ser capa-

ces de encontrar por sí mismos las preguntas y tareas críticas en la situación modificada y elaborar nuevos conocimientos y destrezas para superar los nuevos desafíos. Por eso se ha desarrollado durante las últimas décadas métodos de enseñanza y aprendizaje, que tienen como objetivo común aumentar la capacidad de los alumnos para encontrar auto-reguladamente los problemas y las medidas para resolverlos en lugar de buscar solamente las soluciones definidas para problemas dados. Formulando lo mismo como una metáfora, podríamos decir que frente a un entorno complejo la meta de enseñar no es solamente que los alumnos al fin sepan orientarse con la ayuda de un mapa, sino que sepan construir mapas para orientarse.

Los sistemas educativos han de realizar la combinación complementaria de ambos enfoques.

La reducción didáctica de la complejidad y la búsqueda de soluciones en situaciones bien estructuradas hace posible procesos importantes de aprendizaje, pero es claro que no fomenta las destrezas para orientarse en un mundo complejo ni desarrolla las respuestas a sus exigencias. Por otro lado, es necesario enfrentar a los alumnos con “problemas mal definidos”, o sea con complejidad e incertidumbre ante los problemas reales, prepararles bien para la única constante de la vida moderna – el cambio. Pero la enseñanza de este tipo requiere que o bien los alumnos dispongan ya de destrezas para manejar las ambigüedades de la situación o que reciban una guía apta para orientarse. Además hay muchos alumnos que rechazan los desafíos de explorar activamente situaciones desconocidas.

Se deduce que se necesita un repertorio amplio de métodos de enseñanza distribuidos en la dimensión entre los polos de “entorno estructurado de aprendizaje” y “entorno abierto de aprendizaje”. De todas maneras, aprender para el mundo moderno no se parece a una secuencia lineal de pasos desde un punto hipotético inicial que empieza hasta un destino determinado inequívocamente, sino a un transcurso de realidad con muchos grados de libertad tanto para los profesores como los alumnos.

Cuando la tarea de los profesores ya no es transmitir sus conocimientos, sino preocuparse de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, ellos van a apreciar caminos equivocados, rodeos y errores como características esenciales del aprender y de la información clave para formar a sus alumnos. Los alumnos por otro lado no pueden simplemente esperar a lo que ofrecen los profesores, sino que tienen que acercarse activamente a la materia a aprender, colaborando con sus compañeros y reflexionando juntos sobre sus dificultades y progresos con tres rasgos esenciales de participación en los procesos de educación o formación:

- El aprendizaje activo da la oportunidad de actuar responsablemente ante su propio aprendizaje. Esto implica que los alumnos pueden tomar la iniciativa al menos en

parte del trabajo de aprender y pueden experimentar sus importantes esfuerzos regulando por sí mismos el transcurso de su trabajo, o sea pueden determinar el tiempo y la secuencia de sus actividades. De esta manera, los alumnos construyen activamente su conocimiento y auto-regulan su proceso de aprendizaje (comp. Shuell, 1986; Stern & Huber, 1997).

- El aprendizaje social es una consecuencia inevitable cuando se renuncia a reducir la complejidad de la realidad por razones de enseñanza. Los alumnos experimentan sus recursos limitados y perciben las ventajas de trabajar las tareas y problemas en equipos. Esta es una meta importante de la educación en el mundo complejo con problemas, que ningún experto puede resolver individualmente. Lo que es necesario en el futuro son expertos capaces y dispuestos a juntar sus esfuerzos poniéndose al servicio de sus tareas.
- El aprendizaje reflexivo también sigue lógicamente la participación auto-regulada y social en procesos complejos de enseñanza/aprendizaje, para no perderse en un laberinto de ideas y sugerencias distintas, para tomar decisiones entre varios caminos más o menos exitosos hacia la solución de problemas. Los alumnos tienen que percibir, evaluar y retro-alimentar (Kanfer, 1977) correctamente lo que hacen sus propias actividades y las actividades de sus compañeros. Jay y Johnson (2002) escribían, las reflexiones o “meta-cogniciones” deben realizarse en tres niveles:

Al nivel descriptivo reflejando los procesos actuales del trabajo, la probabilidad de éxito o fracaso de las estrategias, los propios sentimientos y preocupaciones, etc. Al nivel comparativo al tratar de ver sus ideas y enfoques claves, no solamente bajo sus perspectivas preferidas, sino buscando puntos de vista alternativos. Al nivel crítico modificando sus ideas y enfoques como consecuencia de sus consideraciones anteriores.

Actividad 1:

Respecto a los enfoques modernos de la didáctica se discute a veces y se necesita “una cultura de errores” en las aulas.

Explica el sentido de esta exigencia considerando sobre todo el papel del profesor formador/ra, las tareas futuras de los alumnos y aspectos esenciales del aprendizaje.

3.6. El desafío de la ambigüedad en entornos complejos de aprendizaje

Recordamos que hemos aceptado los entornos complejos y los métodos abiertos de aprendizaje como respuestas a los desafíos de la vida en el mundo moderno. Al mismo tiempo hemos advertido que aprender en entornos de enseñanza transversal, integrados e interculturales demanda ciertos requisitos de los alumnos, por ejemplo que dominen al menos rudimentariamente las destrezas necesarias para el aprendizaje activo, social y reflexivo. En el apartado anterior hemos descrito un principio general de enseñanza y aprendizaje permitiendo que se contrasten las metas exigentes del aprendizaje y los recursos limitados de muchos aprendices. Pero hay todavía un conflicto profundo del que tenemos que tomar nota y buscar soluciones.

La mayoría de los pedagogos y psicólogos evalúan la multitud de perspectivas alternativas o aún contradictorias provocadas por los métodos descritos como elemento básico de enseñanza y aprendizaje, porque inicia y promueve la motivación de los alumnos a experimentar y aprender algo nuevo. Sobre todo por la característica común del intercambio social intensivo, los métodos del aprendizaje transversal, integrado e intercultural estimulan a los alumnos para que produzcan y experimenten muchas ideas y sugerencias distintas respecto al contenido dado y en consecuencia la variedad excita la “curiosidad epistémica” de los alumnos.

Según las teorías de Berlyne, (1960), Vygotsky (1962), Piaget (1972) y Weiner (1972) se propone alentar a los alumnos a acercarse activamente y auto-reguladamente a la materia de aprendizaje para crear situaciones de intercambio social, de conflicto o sencillamente de incertidumbre. El mensaje central de las teorías es: cuando encontramos ambigüedad o contradicciones estamos todos animados para clarificar el asunto y lograr mejor comprensión – por eso trabajar en equipos debería proveer condiciones excelentes para el aprendizaje, particularmente en caso de heterogeneidad entre los miembros.

Desgraciadamente no toda la gente aprecia las situaciones ambivalentes como un desafío para acercarse y clarificarlas. Sin embargo hay gente que trata activamente de evitar las incertidumbres y los conflictos social-cognitivos, incluso cuando se trata de problemas de la materia de aprendizaje (comp. Sorrentino & Hewitt, 1984; Sorrentino & Short, 1986). En otras palabras, podríamos mostrar en una serie de estudios (Huber et al., 1992) que la curiosidad epistémica de los alumnos orientada hacia la incertidumbre es estimulada por aspectos ambiguos (como oportunidades de descubrir algo nuevo, discutir puntos de vista incongruentes, etc.), mientras que los alumnos orientados hacia la certidumbre no solamente son menos motivados por situaciones de aprendizaje del tipo “descubrimiento” o “debate”, sino que prefieren situaciones estructuradas claramente y mucha dirección del profesor. Kempas (1994) aportaba resultados semejantes en un curso de formación para profesores de la educación de adultos. Deberíamos recordar que

la diversidad individual respecto a la certidumbre vs. incertidumbre va a causar diferencias en las actividades de aprendizaje y rendimiento pero solamente en situaciones de aprendizaje caracterizadas por la ambigüedad.

Podemos mostrar un estudio (Huber, 1995) con 209 alumnos del grado 8 en dos Gimnasios, donde diagnosticábamos la orientación individual con una escala de Dalbert (1992, 1999) y agrupábamos a los alumnos en equipos de tres estudiantes orientados hacia la incertidumbre y hacia la certidumbre respectivamente. No había diferencias de inteligencia entre ambos tipos de grupos. Resumimos aquí solamente los hallazgos más importantes:

Como esperábamos, el análisis de los criterios de sus procesos de aprendizaje no mostraba diferencias, cuando los alumnos tolerantes a la incertidumbre –frente a los intolerantes– trabajaban individualmente no mostraba diferencias, pero durante la fase de trabajo en sus equipos, o sea confrontados con la variedad de ideas a veces contradictorias, los alumnos tolerantes hacia la incertidumbre tenían más éxito. Lo que resulta es la confirmación de que los alumnos orientados hacia la incertidumbre aprovechan las situaciones más complejas de aprendizaje, pero los alumnos orientados hacia la certidumbre parecen estar discriminados.

Muy interesante aquí es el hallazgo adicional, que la estructuración de las tareas puede promover el aprendizaje de los alumnos independientemente de su tolerancia de la ambigüedad.

El equilibrio entre complejidad deseada y estructuración necesaria es exactamente lo que los métodos siguientes tratan de proporcionar.

Actividad 2:

Los procesos de enseñanza/aprendizaje en contextos complejos han de tener en cuenta el principio de incertidumbre, la flexibilidad y las diferentes expectativas, inteligencias, nivel de tolerancia, cultura de los estudiantes.

Formule una propuesta de tareas que facilite a los estudiantes el aprendizaje en contextos de incertidumbre.

3.7. El aprendizaje transversal, integrado e intercultural

Nos preguntamos ¿Cómo se puede organizar concretamente la enseñanza (1) para que no se reduzca inoportunamente la complejidad del mundo, sino conservarlo hasta cierto punto dentro del entorno de aprendizaje y (2) para que se hagan posibles los procesos de

aprendizaje que cumplan con los rasgos esenciales descritos arriba? Dependiendo de las metas didácticas encontramos tres respuestas generales:

- El enfoque transversal se acerca a las tareas de ofrecer situaciones complejas de aprendizaje y al mismo tiempo animando a aprender activamente y reflejando en los equipos la búsqueda de temas didácticos que rebasen los límites de las materias tradicionales de enseñanza. O sea, enfrentar el desafío de los problemas complejos, que los alumnos tendrán que resolver más tarde. Se buscan temas bajo la perspectiva de transdisciplinariedad según las ideas fundamentales ya descritas en las obras de la “pedagogía de reforma” en los años 20 del siglo pasado.

Dedicarse a un tema transversal significa aprender al fin un conjunto temático, que permite adquirir conocimiento y destrezas de varias áreas, en el caso ideal para todas las áreas escolares.

- La aportación del “aprendizaje integrado” es menos clara, porque este concepto es usado en varios sentidos. Se habla de la integración de materias, de métodos y de alumnos. El carácter común de estos enfoques es encontrar una respuesta didáctica a las preguntas causadas por la diversidad entre las materias/contenidos, entre los métodos de la enseñanza y entre los mismos estudiantes.

En el primer sentido el enfoque es muy parecido al aprendizaje transversal, pero usualmente limitado a juntar varias materias bajo las exigencias del aprendizaje de las lenguas extranjeras (Sjöholm & Björklund, 1999). En otro sentido se aplica el concepto de aprendizaje integrado por combinaciones de métodos de enseñanza también conocidas como “blended learning”, o sea, al vincular flexiblemente el “e-learning” en plataformas electrónicas y formas de enseñanza tradicional/presencial (Reinmann-Rothmaier, 2003). El tercer significado viene de la pedagogía especial y se caracteriza por los enfoques para el tratamiento educativo de la diversidad en entornos integrados, o sea la adaptación de entornos educativos comunes a las diversas necesidades de los alumnos en lugar de repartirlos a instituciones diversas. En lo sucesivo elaboramos el primer significado de “aprendizaje integrado”.

- El aprendizaje intercultural y sus enfoques metodológicos tratan de tener en cuenta e incluir la diversidad de los fondos socio-culturales tanto de los contenidos de la enseñanza como de los estudiantes. El desarrollo de la interculturalidad está basado sobre todo en la experimentación de los alumnos durante sus encuentros con contenidos de enseñanza y sus discusiones con sus compañeros que tienen perspectivas diferentes, pero también una base común de acercarse a la realidad. Como meta general se espera que todos los estudiantes experimenten la diversidad intercultural no solamente como enriquecimiento de su propia vida, sino que ad-

quieran además las competencias necesarias para el intercambio intercultural (Dominguez Garrido & Medina Rivilla, 2003).

Actividad 3:

Los estudiantes han de aprender de manera transversal, integrada e intercultural:

Proponga alguna tarea para el desarrollo del aprendizaje transversal que integre los saberes a aprender, sugiriendo la integración de saberes, el respeto a la interculturalidad y la elección de núcleos formativos con gran sentido de globalización.

Discuta la importancia de establecer un equilibrio didáctico entre complejidad deseada y estructuración necesaria de la enseñanza y como se puede proporcionarlo en el aprendizaje transversal, integrado e intercultural.

3.8. El aprendizaje por el diálogo como principio general

Los pedagogos suizos Ruf y Gallin (1998a, b) han desarrollado un principio didáctico, el “aprendizaje por el diálogo”, y desde entonces se ha implementado en muchas escuelas. El principio anima a los alumnos a reflexionar e intercambiar sus puntos de vista individuales –los autores hablan de la “singularidad” de los alumnos– respecto a lo que van a aprender, o sea el aprendizaje por diálogo hace hincapié en la diversidad de los alumnos. Por eso es muy adecuado para fomentar las metas del aprendizaje integrado e intercultural. También promueve el aprendizaje transversal, porque considera la incertidumbre de los alumnos ante las tareas nuevas y complejas.

El aprendizaje por diálogo no representa un método específico más de enseñar y aprender, sino un enfoque general e integral, que parte de la base de que cada alumno es naturalmente un individuo con sus experiencias, destrezas, estrategias, estructuras cognitivas, emociones, ideas singulares. Por eso cada uno va a comprender o interpretar lo que encuentra durante una clase según sus conocimientos previos, vinculando los contenidos nuevos con sus conceptos subjetivos, aplicando y elaborando sus teorías implícitas. Es decir, hay un intercambio intra-personal permanente entre las estructuras ofrecidas por la enseñanza y las estructuras cognitivas disponibles del individuo. También hay intercambios inter-personales en el aula, cuando los alumnos contestan preguntas del profesor, expresan sus opiniones, hipótesis, explicaciones o discuten entre ellos las oportunidades de aumentar la complejidad de la materia y, en consecuencia, subrayar la diversidad y la incertidumbre en el aula.

La enseñanza tradicional trata este problema pero reduciendo la complejidad y la incertidumbre y orientando el aprendizaje hacia el sistema científico de la materia tal como se organiza en el currículo. Ruf y Gallin (1998a, p. 49) describen la situación del siguiente modo:

- El profesor presenta una “idea central” para que los alumnos traten la materia con una perspectiva singular, que es descrita en los libros de texto, y se formula una tarea, que determina implícitamente la meta predeterminada.
- Los alumnos tratan de adquirir y aplicar el conocimiento de la asignatura y los procedimientos establecidos.
- Finalmente el profesor corrige los errores determinando las deficiencias por comparación de los rendimientos y las normas de la asignatura.

Así se reduce la complejidad al prescribir los contenidos, tareas, preguntas, metas y métodos de trabajo para acercarse a las metas. Sin duda muchos alumnos pueden aprender en este entorno bien estructurado. La pregunta es, si la enseñanza de este modo es suficiente para lo que se tiene que aprender en el mundo complejo de nuestro tiempo. Lo hemos contestado ya en la introducción. Queremos aquí solamente complementar los argumentos al advertir expresamente que de esta manera no se pueden aprovechar las posibilidades del aprendizaje en entornos integrados e interculturales. Cuando se acepta la idea de que “la diversidad cultural crea un mundo rico y variado que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos” (UNESCO, 2005), no se debe eliminar la diversidad al homogenizar metodológicamente los procesos de aprendizaje.

Además, no se debe excluir a los alumnos y situar las ideas fuera de los límites del promedio previsto por la planificación de la enseñanza. En oposición al enfoque de reducción; Ruf y Gallin (1998a, b) hacen hincapié en la necesidad de encuentros auténticos entre los estudiantes y la materia. Su meta no es cambiar los contenidos esenciales del sistema educativo, sino los procesos para tratarlos en las instituciones educativas, o sea los autores tratan de evitar que se conviertan en cosas poco interesantes y potencialmente aburridas que se tienen que memorizar para obtener notas buenas. Los autores critican el tratamiento tradicional de los contenidos de la enseñanza dado que no anima a reflexionar y acercarse con interés e ilusión a lo que se podría aprender, sino que reacciona mecánicamente con la expresión de “¡Lo puedo!” o “¡No lo puedo!” acompañado con el sentimiento “¡En el fondo debería saberlo ya!”. Por eso sugieren una secuencia didáctica centrada en la subjetividad o singularidad de cada alumno para enfrentar los contenidos curriculares (vea fig. 1):

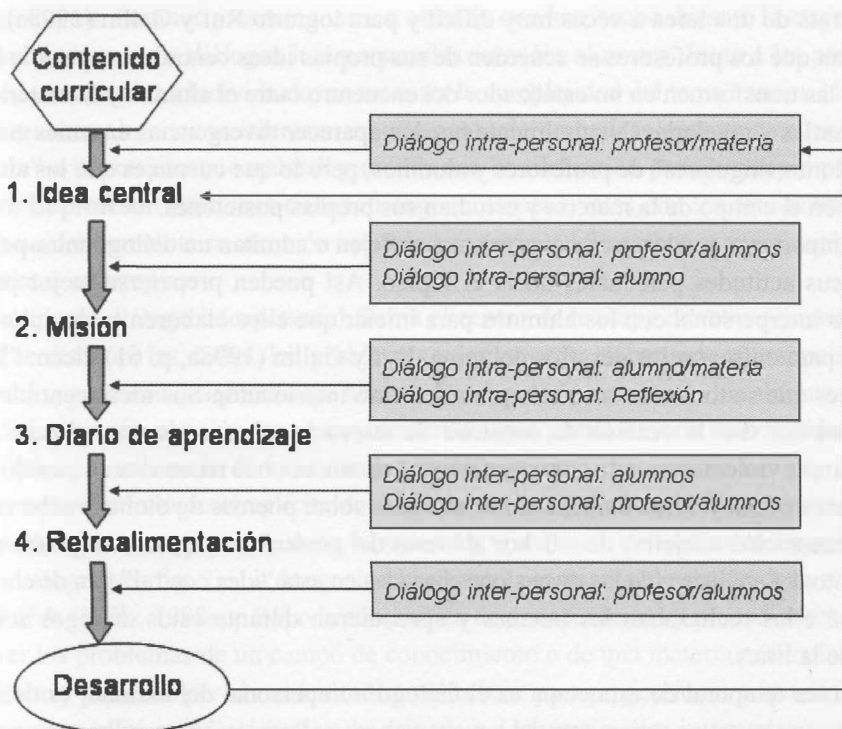


Fig. 1: Aprendizaje por diálogo (según Ruf y Gallin, 1998a, p. 49)

El proceso de enseñar y aprender se representa como un ciclo diferenciado por cuatro etapas, cada una caracterizada por intercambios y diálogos distintos. El marco general es determinado por el currículo oficial. La primera etapa se llama “idea central” o “idea nuclear” en palabras originales de los autores, al contrario que la “organización por adelantado”, ofrece una vista global sobre el tópico actual, sus conceptos y/o procederes centrales y vinculaciones importantes con otros aspectos curriculares. La meta es establecer una “idea central” que ofrezca posibilidades para cada uno de los estudiantes de acercarse a la materia bajo su perspectiva personal y auténtica, dado que hay que tener en cuenta la diversidad de los alumnos. Claro que esta introducción también tiene que proporcionar un esbozo del contenido curricular, pero no como prescripción normativa, sino como campo amplio de hechos y preguntas donde cada uno puede encontrar un aspecto importante para sí mismo, es decir puede establecer su propia “posición singular” frente a la materia compleja. Resumiendo, la meta incluye iniciar tanto la orientación como la motivación de los formados.

Se trata de una tarea a veces muy difícil y para lograrlo Ruf y Gallin (1998a), recomiendan que los profesores se acuerden de sus propias ideas centrales respecto a la materia y las transformen en un catalizador del encuentro entre el alumno y la materia para clarificarlas y revelarlas. Naturalmente pueden aparecer divergencias enormes entre las “posiciones singulares” de profesores y alumnos, pero lo que cuenta es que los alumnos entran en el campo de la materia y estudian sus propias posiciones.

Es importante que los profesores mismos reflejen o admitan un diálogo intra-personal sobre sus actitudes personales hacia el tópico. Así pueden prepararse mejor para su diálogo interpersonal con los alumnos para iniciar que ellos elaboren su posición individual para enfrentar los desafíos del tema. Ruf y Gallin (1998a, p. 61) dicen: “Lo decisivo es que se tomen en serio al aprendiz como interlocutor. Sus ideas centrales destructivas nos dan la ocasión de construir de nuevo la relación de aprendizaje, no de interrumpir violentamente la comunicación.” Los autores nos recuerdan su pasado como docentes de aula y cómo empezaban unas clases sobre poemas de otoño, a saber, con la experimentación subjetiva de muchos alumnos del grado 7 “Los poemas son aburridos” y el éxito del análisis y de las discusiones basadas en esta “idea central” han de clarificar por qué ellos rechazaban los poemas y aprendieron durante estos diálogos sobre el tema de la lírica.

La meta temporal de esta etapa es el diálogo intrapersonal del alumno, es decir que cada alumno se ocupa seriamente del tema y elabora su “misión” o su orden personal para la fase siguiente de trabajo. Es decir, cada alumno trata de aprovechar su interés particular y de aplicar sus destrezas individuales trabajando individualmente y de vez en cuando con asistencia del docente. La característica de la misión personal garantiza que el entorno de aprendizaje quede abierto para la complejidad del tema y la diversidad de los alumnos, o en las palabras de nuestro tema para el aprendizaje transversal, integrado e intercultural. El diálogo intrapersonal es el resultado de la interacción entre el alumno y la materia acompañado permanentemente de otro tipo de diálogo intrapersonal del estudiante, a saber sus reflexiones sobre sus propias ideas y emociones, porque la tarea del estudiante en esta fase es también apuntar todo lo que le ronda por la cabeza. El diario de aprendizaje, llamado “diario de viaje” para Ruf y Gallin (1998a,b) representa el resultado tangible de esta etapa del aprendizaje por diálogo. Contiene tanto una descripción de los pasos del trabajo como los comentarios del proceder y de las experiencias subjetivas.

Este diario, o sea la suma de los hallazgos y reflexiones del alumno durante su trabajo individual, bajo su perspectiva “singular” acerca del tópico está en el centro de la etapa siguiente. Los estudiantes empiezan un proceso intensivo y extensivo de intercambio de sus experiencias con el tema. “Los alumnos narran cuentos de su encuentro personal con las materias” (Ruf & Gallin, 1998a, p. 49).

Es decir, los alumnos presentan unos a otros lo que han hecho durante la etapa pasada, resultando nuevos diálogos interpersonales entre los alumnos. Junto a las presentaciones de los caminos individuales se muestra la complejidad del tema común. Naturalmente muchos alumnos se interesan en este punto del trabajo solamente en conocer “la solución” o “la respuesta correcta” y recibir una confirmación para su propio procedimiento. El profesor interviene en los diálogos interpersonales con los estudiantes dirigiendo cuidadosamente su atención también a la variedad de enfoques y a la evaluación de distintas estrategias.

Este tipo de diálogo interpersonal forma el centro de la etapa de retro-alimentación. Ahora se discuten las dudas, los problemas y los errores, elaborando sugerencias para mejorar los procesos de aprendizaje futuros. En el caso óptimo, tanto los alumnos como el profesor experimentan un progreso y desarrollo, que podría llevar a nuevas “ideas centrales” y a un nuevo ciclo de aprendizaje por diálogo.

Para entender la lógica implícita del enfoque de Ruf y Gallin (1998a,b) es necesario que se distingan entre una dimensión horizontal y una dimensión vertical del aprendizaje por el diálogo (vea fig. 2). La dimensión horizontal representa el espacio de la regularidad (Ruf & Gallin, 1998a, p.24) o la sistemática de conocimientos y procedimientos para resolver los problemas de un campo de conocimiento o de una materia particular como es descrito y prescrito por el currículo. Esto es la base para proporcionar respuestas a preguntas según el proceder normalizado de cada asignatura y para interpretar/evaluar lo que se encuentra como soluciones. Encontramos el nivel elaborado de las ciencias tal como los libros de texto lo muestran, al nivel de los expertos, no al de principiantes.

Acercarse a este nivel – qué entendemos bajo el término “aprender”, lo que señalan las metas del aprendizaje transversal, integrado e intercultural. La enseñanza debe tener en cuenta el nivel individual o las perspectivas singulares por un lado del individuo y por otro la diversidad de las perspectivas singulares de su grupo de compañeros.

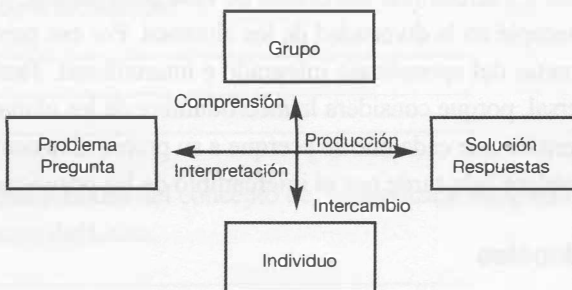


Fig. 2: La dimensión horizontal y vertical del aprendizaje por diálogo (según Ruf y Gallin, 1998a, p. 34)

El eje vertical presenta la vinculación entre los diálogos interpersonales del “intercambio divergente” en el grupo y los diálogos interpersonales cuando los alumnos apuntan sus experimentaciones en sus diarios de aprendizaje. Vygotsky (1962) consideraba como proceso clave el cambio permanente entre fases de interiorización de lo que se encuentra en el entorno físico y social, o sea representar sus experimentaciones internamente en estructuras cognitivas simultáneas y fases de exteriorización de las construcciones grabadas por medio de la lengua, o sea en procesos lingüísticos secuenciales. La metáfora de Vygotsky (1962) es impresionante; habla de la condensación de las ideas en una nube, que puede descargarse gradualmente por la lluvia. Cada vez los alumnos tienen que estructurar su conocimiento de nuevo y de modo distinto: por el intercambio con los compañeros y el profesor expresan sus ideas secuencialmente, al comprender lo que experimentan incluyendo lo que los demás dicen vinculan el contenido simultáneamente con sus ideas disponibles. Este proceso llega inevitablemente a clarificaciones y modificaciones, entonces en este sentido el diálogo es el medio esencial del aprendizaje.

Actividad 4:

Los profesores Ruf y Gallin han desarrollado el principio didáctico del aprendizaje por el diálogo. Le invitamos a diseñar un esquema de trabajo que tenga en cuenta los siguientes elementos: Idea central – Misión – Diario del aprendizaje – Retroalimentación – Desarrollo y Propuesta de mejora.

Trate de explicar cómo el enfoque del aprendizaje por diálogo puede servir para el tratamiento educativo de la diversidad entre los alumnos.

3.9. Síntesis

Resumiendo podemos contestar que el enfoque de aprendizaje por diálogo anima a los alumnos a reflexionar e intercambiar sus puntos de vista individuales, o sea el aprendizaje por diálogo hace hincapié en la diversidad de los alumnos. Por eso parece muy adecuado para fomentar las metas del aprendizaje integrado e intercultural. También promueve el aprendizaje transversal, porque considera la incertidumbre de los alumnos frente a las tareas complejas y permite que cada uno se acerque a su propia idea central del asunto general, que se re-establece más tarde por el intercambio de las posiciones singulares.

3.10. Tareas globales

1. ¿Qué métodos de enseñanza conoce? Apúntelos en una lista, después trace una línea vertical representando la dimensión de estructuración de la enseñanza. Marque

el polo arriba por “entorno abierto de aprendizaje” y el polo abajo por “entorno estructurado de aprendizaje”. Ahora distribuya adecuadamente los métodos anotados de enseñanza sobre la dimensión según su estructuración/complejidad.

2. Describa y discrimine lo que los enfoques del aprendizaje transversal, integrado e intercultural tratan de tener en cuenta, sobre todo como atañen a la diversidad.
3. Describa el sentido del “aprendizaje por diálogo” y justifique por qué no se trata de un método específico de aprender y enseñar, sino de un principio didáctico general.

3.11. Autoevaluación

1. Para que los alumnos aprendan a vivir con la complejidad del mundo moderno, se recomienda:
 - a. Comprometerse con segmentos bien estructuradas del entorno cercano.
 - b. Ocuparse de las ambigüedades y controversias del mundo.
 - c. Fomentar al espíritu abierto de todos los alumnos para la complejidad.
 - d. Combinar confrontaciones con incertidumbres y esfuerzos de clarificar las cosas.
2. (2.1) “Enseñar” como analogía de “estructurar, presentar y revisar” ayuda solamente para vivir en un mundo previsible, (2.2) pero cuando las condiciones cambian, los alumnos deberían ser capaces de encontrar por sí mismos las preguntas y tareas críticas.
 - 2.1 es correcto, pero 2.2 no justifica esta oración.
 - 2.1 es correcto y 2.2 justifica esta oración.
 - 2.1 es falso, pero independiente de eso 2.2 es correcto.
 - 2.1 es falso y también 2.2 es falso.
3. Anote los tres rasgos esenciales de la participación de los alumnos en los procesos de educación o formación:

4. Anote los tres sentidos del concepto de “aprendizaje integrado”, que se encuentran en la literatura didáctica.

5. En el principio de “aprender por diálogo”, establecer una “idea central” sirve para ofrecer:
- Posibilidades para los alumnos de acercarse a la materia bajo su perspectiva personal.
 - Una vista global sobre el tópico actual, sus conceptos y/o sus procederes centrales.
 - Un panorama de vinculaciones importantes como otros aspectos curriculares;
 - Un vocabulario común para las discusiones sobre los contenidos curriculares.
6. Describa cómo “aprender por diálogo” cumple con los principios:
- Del aprendizaje transversal:
- _____
- Del aprendizaje integrado:
- _____
- Del aprendizaje intercultural:
- _____
7. Tarea Global: Una comunidad de aprendizaje en la red le solicita poner en práctica el aprendizaje por el diálogo, plantee a esa comunidad el siguiente esquema:
Tema central – Objetivos – Duración del aprendizaje – Retroalimentación - Desarrollo –Propuesta de mejora.

Soluciones:

- D
- B
- Aprendizaje activo, apr. social; apr. Reflexivo.
- Juntar varias materias bajo las exigencias del aprendizaje de las lenguas extranjeras; vincular el “e-Learning” por plataforma electrónicas y formas de enseñanza tradicional/presencial; adaptar entornos educativos comunes a las necesidades diversas de los alumnos.
- A
- Transversal: cada alumno se acerca a su propia idea central del asunto general y más tarde se la re-establece;
Integrado: el aprendizaje por diálogo hace hincapié en la diversidad de los alumnos;
- Intercultural: los alumnos reflexionan e intercambian sus puntos de vista individuales.

3.12. Referencias Bibliográficas

- BERLYNE, D. E. (1974). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- DALBERT, C. (1992). Der Glaube an die gerechte Welt: Differenzierung und Validierung eines Konstrukts [La creencia en el mundo justo: Diferenciación y validación de un constructo]. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 23, 268-276.
- DALBERT, C. (1999). *Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde* [La escala de tolerancia hacia incertidumbre: Características de la escala y datos de validez] (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 1). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, FB Erziehungswissenschaften – Pädagogik.
- DOMÍNGUEZ GARRIDO, M.-C. y MEDINA RIVILLA, A. (2003). Intercultural training of secondary school teachers: Analysis of their group discussions. En L. Gürtler, M. Kiegelmann y G. L. Huber (Comps.), *Areas of Qualitative Psychology - Special focus on design* (pp. 81-98). Tübingen: Verlag Ingeborg Huber.
- HUBER, G. L. (1995). Lernprozesse in Kleingruppen: Wie interagieren die Lerner? [Procesos de aprendizaje en grupos pequeños: ¿Cómo interactúan los alumnos?]. *Unterrichtswissenschaft*, 23, 316-331.
- HUBER, G. L., Sorrentino, R. M., Davidson, M. A., Eppler, R., y Roth, J. W. H. (1992). Uncertainty orientation and cooperative learning: Individual differences within and across cultures. *Learning and Individual Differences*, 4, 1-24.
- JAY, J. K. y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-86.
- KANFER, F. H. (1977). Selbstmanagement-Methoden [Métodos de ser gerente de sí mismo]. En F. H. Kanfer y A. P. Goldstein (Comps.), *Möglichkeiten der Verhaltensänderung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- KEMPAS, G. (1994). *Lehren lernen: Auswirkungen interpersoneller Differenzen auf die Lernprozesse Lehrender* [Aprender como se enseña: Los efectos de diferencias interpersonales a los proceso de aprendizaje de formadores]. Unpublished doctoral thesis, Faculty of Social and Behavioral Sciences, University of Tübingen.
- PIAGET, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. New York: Newton.
- PIAGET, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1-12.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule* [Innovación didáctica por Blended Learning: Líneas maestra mediante un ejemplo de la universidad]. Bern: Huber.
- RUF, U. y GALLIN, P. (1998a). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch zwischen Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerü-*

bergreifenden Didaktik. [Aprendizaje por diálogo en lengua y matemática. Tomo 1: El intercambio entre diversos. Los principios de una didáctica interactiva y transdisciplinar]. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

RUF, U. y GALLIN, P. (1998b). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen - Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern*. [Aprendizaje por diálogo en lengua y matemática. Tomo 2: Hacer huellas - leer huellas. Enseñanza con ideas centrales y diarios de viaje]. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

SHUELL, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.

SJÖHOLM, K. y BJÖRKLUND, M. (Comps.) (1999). *Content and language integrated learning: Teachers' and teacher educators' experiences of English medium teaching*. Publication No 4. Vasa: Abo Akademi University.

SORRENTINO, R. M. y Hewitt, E. C. (1984). The uncertainty-reducing properties of achievement tasks revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 884-899.

SORRENTINO, R. M. y Short, J.-A. C. (1986). Uncertainty orientation, motivation, and cognition. En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (Comps.), *Handbook of motivation and cognition. Vol. I: Foundations of social behavior* (pp. 379-403). New York: The Guilford Press.

STERN, D. y HUBER, G. L. (Comps) (1997). *Active learning for students and teachers: Reports from eight countries*. Frankfurt/Paris: Lang Publishers y OECD.

UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París, 20 de octubre de 2005.

VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.

WEINER, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation and the educational process. *Review of Educational Research*, 42, 203-215.

3.13. Glosario

Aprendizaje integrado:

Actividad de síntesis comprensiva del conjunto de acciones y saberes que se perciben y asimilan como globalidad transformadora y transversal .

Aprendizaje intercultural:

Actividad de comprensión y desarrollo de nuevas formas y procesos de intercambio de sentido, valores y estilos de vida y educación entre las diversas culturas y seres humanos.

Aprendizaje incierto:

Actividad de búsqueda permanente de sentido, de toma de decisiones y de apertura al trabajo y al cambio incesante.

Aprendizaje complejo:

Actividad de apertura a la diversidad con amplitud de miras y perspectivas para entender la pluralidad y vivir con plenitud nuevas maneras de comprender el mundo, el conocimiento y la ecología de los saberes.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE
ADAPTADO A LA COMPLEJIDAD

Guillermo L. Piñeros
Universidad de Tolima

[Capítulo 4]

MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE ADAPTADO A LA COMPLEJIDAD

Gunter L. Huber,
Universidad de Tübingen

1. Introducción

2. Metodología

3. El Método de los Problemas (MP)

4. La Enseñanza Basada en Problemas (EBP)

5. El Método de los Problemas Adaptado (MPA)

6. Conclusión

7. Referencias

8. Anexos

9. Bibliografía

10. Índice

11. Resumen

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

- 4.1** Introducción
- 4.2** Competencias
- 4.3** Objetivos
- 4.4** Mapa conceptual
- 4.5** El Método de Proyectos (MP)
- 4.6** El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)
- 4.7** La enseñanza fractal en épocas (EFE)
- 4.8** Métodos de enseñanza-aprendizaje mutuo (M-E-A-M)
- 4.9** Síntesis
- 4.10** Tareas globales
- 4.11** Autoevaluación
- 4.12** Referencias Bibliográficas
- 4.13** Glosario

4.1. Introducción

Basado en las consideraciones sobre la reacción didáctica adecuada a la complejidad del mundo moderno se describirá en lo sucesivo una selección de métodos de enseñanza y aprendizaje escogidos (1) por sus cualidades que cumplen con las exigencias del aprendizaje para un mundo complejo y (2) por su flexibilidad, que permite adaptarlos a las destrezas de los aprendices a lo largo de su vida. Así se presentarán

- El método de proyectos, (MP)
- El aprendizaje basado en problemas (ABP),
- La enseñanza fractal en épocas (EFE) y
- La enseñanza y el aprendizaje mutuo (EAM).

La figura 1 muestra un mapa conceptual de las características esenciales del aprendizaje y métodos aptos de enseñanza. Generalmente estos métodos demandan que los estudiantes aprendan activamente, en grupos pequeños, y reflexionando de vez en cuando sobre sus actividades, pero los métodos estructuran de modo diverso las actividades de los alumnos. Los métodos escogidos son ordenados según la estructuración que exigen o permiten, o sea al revés, según la flexibilidad de adaptar el entorno de aprendizaje a las condiciones previas de los alumnos y las exigencias de la materia.

4.2. Competencias

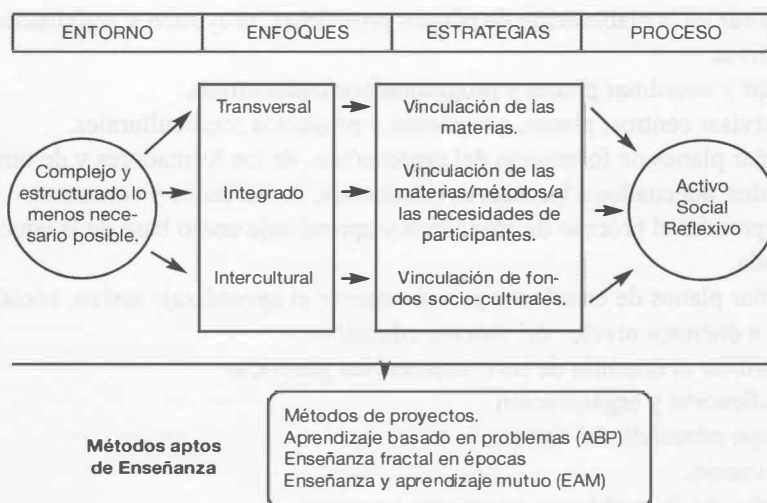
- Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos.
- Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativas.
- Dirigir y coordinar planes y programas socioeducativos.
- Supervisar centros, planes, programas y proyectos socioculturales.
- Diseñar planes de formación del profesorado, de los formadores y de otros profesionales, adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.
- Comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje como base de la educación integrada.
- Diseñar planes de enseñanza para promover el aprendizaje activo, social y reflexivo a distintos niveles del sistema educativo.
- Contribuir al dominio de las competencias genéricas.
- Planificación y organización.
- Manejo adecuado del tiempo.
- Innovación.
- Resolución de problemas en entornos nuevos.

- Aplicación de conocimientos.
- Toma de decisiones.

4.3. Objetivos

- Que los lectores sean capaz de considerar las características esenciales de los métodos de enseñanza y escoger el enfoque apto para las metas didácticas.
- Que sean conscientes de las condiciones previas de sus alumnos para aprender activamente, intercambiando sus ideas con los compañeros y reflexionando sus actividades.
- Que sepan adaptar con flexibilidad la situación de aprendizaje a los recursos y preferencias de los alumnos.
- Que conozcan como se estructura el proceso de enseñanza y aprendizaje según el modelo de cada método descrito aquí.
- Que aprecien que los alumnos aprendan a seleccionar los elementos relevantes de entornos complejos de enseñanza y aprendizaje.
- Que sepan lograr un equilibrio entre complejidad deseada y estructuración necesaria de enseñanza y aprendizaje.
- Que analicen no solamente el rendimiento de sus alumnos, sino también su comportamiento social para evitar problemas del aprendizaje activo, social y reflexivo para principiantes.

4.4. Mapa Conceptual



Veremos que los métodos escogidos ofrecen espacios distintos para variar el grado mínimo o máximo de estructuración. Estas diferencias podrían causar dificultades para los aprendices y los formadores/as. Un dilema tanto de profesores como alumnos ante los métodos de aprendizaje transversal, integrado e intercultural es el hecho de que sus metas prometidas determinan al mismo tiempo en su mayor parte condiciones previas de su éxito, distinto a las lecciones bien estructuradas del profesor o secuencias de enseñanza, durante las cuales se alternan sistemáticamente las preguntas del profesor y las respuestas de los alumnos, aprender en entornos complejos ofrece a los alumnos la oportunidad de encontrar activamente las preguntas clave, desarrollar respuestas por interacción social, intercambiando recursos, ideas, dudas, críticas, y reflexiones sobre el problema, aplicando la táctica de acercarse a soluciones y a la contribución de cada uno. Pero sin experiencia ¿cómo se encuentran los aspectos clave en un campo complejo-problemático?, ¿cómo se colabora efectivamente con los compañeros?, ¿cómo se consideran las propias contribuciones y las de los demás? Las promesas del enfoque de aprendizaje integrado se convierten más en amenazas o al menos riesgos – sobre todo para profesores y alumnos poco tolerantes hacia la incertidumbre (Sorrentino & Short, 1986; Huber & Roth, 1999) de esta situación. Discutiremos detalladamente las posibilidades de introducir las destrezas necesarias por las técnicas particulares de EAM en el apartado 8.

4.5. El Método de Proyectos (MP)

Se encuentran las primeras propuestas y descripciones del método de proyectos entre los años 1900 y 1933 basado tanto en el pragmatismo educativo en los EE.UU., como en la pedagogía de reforma en Alemania. La mayoría de las instituciones que aplicaban el método de proyectos durante estos años, eran escuelas privadas, pero se utilizaba el método también en el entorno de la educación profesional. Desde los años 60 del siglo pasado, varias concepciones de reforma de los currículos se pueden encontrar y entre ellos, el método de proyectos en todos los ámbitos de la educación. En Alemania, la Universidad de Bremen está organizando partes considerables de varias carreras por este método. Generalmente el método de proyectos de aprendizaje hace hincapié en la unificación de aprendizaje teórico y práctico, colaboración de alumnos y la inclusión de elementos de la vida fuera de las instituciones de educación.

¿Qué es un proyecto de aprendizaje? Desde la raíz de la palabra “proyecto” es de suponer que se trata más que de una tarea de un plan o una intención sencilla que se esboza y consigue. Es cierto que la anticipación al futuro para planificar y organizar las actividades de los participantes es el elemento central del proyecto, pero los participantes en los proyectos los participantes se adelantan en la toma de decisiones más que por sus planes cotidianos, porque tienen que apañarse con condiciones complejas e interconectadas.

Por eso se habla de proyectos fuera del campo de la enseñanza, por ejemplo en relación con intenciones de urbanización y construcción, investigación, planes políticos hasta cambios históricos, por ejemplo en el concepto del “proyecto de la época moderna” y por eso debemos preguntarnos, si no es un poco pretencioso denominar a las unidades de enseñanza y aprendizaje “proyectos”. La respuesta depende de nuestro punto de vista, cuando nos ponemos al lado de los alumnos y miramos un proyecto de aprendizaje bajo sus perspectivas, evaluando las exigencias para los alumnos, parece absolutamente adecuado hablar de un proyecto. Claro que en este caso los procesos de aprendizaje provocados y permitidos por el entorno de enseñanza deben corresponder con el nivel exigente de un proyecto. Analizamos más detalladamente los dos lados del objeto de discusión, o sea las exigencias y las características de realización de los proyectos de aprendizaje.

Las actividades de enseñar y aprender incluyen cada vez una confrontación con algo nuevo y complejo – al menos desde el punto de vista de los alumnos. No deberían aprender, si sus conocimientos y destrezas disponibles fueran suficientes para afrontar sus tareas presentes y futuras. O formulado más abstractamente: Empleamos nuestras posibilidades de pensar y aprender, cuando estamos “en las últimas” de saber o poder algo y sentimos que debemos aprovechar nuestras capacidades. Los alumnos muchas veces no se sienten subjetivamente en este estado. No obstante se presenta usualmente a los alumnos la materia de aprendizaje por piezas y ordenada por la sistemática de varias ciencias. De esta manera falta el desafío de la complejidad. Como ya he mencionado, esta estrategia didáctica podría ser suficiente en un mundo cierto y previsible – pero ni siquiera en un entorno de este tipo provocaría mucha motivación para aprender. En estos entornos reducidos de complejidad se nota muchas veces que los alumnos preguntan: ¿Para qué sirve lo que debemos aprender? Por otro lado, hay también alumnos que prefieren que los profesores introduzcan materias nuevas casi por fragmentos. El método de proyectos permite adaptar flexiblemente la situación de aprendizaje a los recursos y preferencias de los alumnos, o sea presentar tareas bien estructuradas y al mismo tiempo ofrecer preguntas o problemas abiertos a los alumnos. Es un rasgo significativo de los proyectos de aprendizaje que determinen principalmente un entorno de enseñanza tanto trans- o inter-disciplinar orientado hacia la diversidad de los estudiantes. Por eso mismo este método juega un papel importante dentro de los enfoques de aprendizaje, que animan y activan a los alumnos, aunque no sea el método óptimo para empezar con el aprendizaje transversal en grupos sin ninguna experiencia de auto-regular sus procesos de aprendizaje.

La figura 2 (según Frey, 1993) muestra las fases típicas en el transcurso de un proyecto de aprendizaje. Cada proyecto empieza con (1) una iniciativa temática usualmente del profesor, que trata de encontrar un tema transversal por un lado para cubrir un

sector lo más extenso del currículo, y por otro, integrar activamente a todos los alumnos en el proceso de realización del proyecto. Dependiendo del nivel escolar, temas aptos podrían ser por ejemplo en la escuela primaria “El papel del bosque”, en la secundaria “El concepto de energía” o “El problema de la polución”, en la formación de profesores en la universidad “Enseñar y diagnosticar”, etc. El profesor prepara –o mejor, varios profesores de distintas asignaturas preparan– la tarea general, estructurando los aspectos clave del proyecto. Durante la fase (2) los alumnos discuten y elaboran o tal vez modifican la iniciativa dentro del marco determinado por el currículo, pero también por su interés y sus recursos. La tarea del profesor es sobre todo considerar si el conjunto de las sugerencias corresponde con la meta general del aprendizaje transversal, integrado e intercultural. Resulta al fin un esbozo del proyecto, o sea una lista de temas parciales y sus interrelaciones, que juntos definen el campo de trabajo. Pues (3) los alumnos tienen que discutir con asistencia del profesor cómo pueden realizar sus ideas, es decir planifican juntos las actividades, investigaciones, discusiones con expertos fuera del aula, etc. para lograr sus metas. Durante la fase más larga (4) de la realización del plan de la fase anterior tienen lugar los procesos centrales de aprendizaje como actividades individuales, procesos de colaboración en grupos pequeños o trabajo en el pleno. Usualmente se aplican diversos modos de organización social durante la fase de realización. El problema es, cómo se arreglan y que estudiantes trabajan lo de su estilo social. Por eso se necesita en proyectos también las fases intermedias de (6) “puntos fijos” y (7) “meta-interacciones”, o sea, los alumnos tienen que suspender sus trabajos de vez en cuando para reflexionar sobre su progreso, sus dificultades o errores y para sincronizar el transcurso de los trabajos en las temas parciales. Se explican estas fases intermedias más abajo. La fase (5) termina el proyecto evaluando preferentemente juntos tanto los resultados como los mismos procesos. Es decir, los alumnos tienen también que desarrollar y llegar a un acuerdo sobre los criterios de la evaluación. Un informe general y tal vez una exposición de productos marca el fin del proyecto. Claro, podría ser que se detecten los defectos y deficiencias, que podrían causar una vuelta hasta el inicio de la fase (1) iniciar o la fase (2) esbozar el proyecto.

Respecto al componente general de reflexión en los enfoques de aprendizaje transversal, integrado e inter-cultural, Frey (1993) subrayaba la importancia de dos elementos clave de la didáctica de proyectos de aprendizaje, a saber, los *puntos fijos* y las fases de *meta-interacción*. Se trata de fases tanto para organizar o reorganizar el flujo del proyecto como para discutir sobre el progreso y las interacciones personales en el proyecto. Valen sobre todo las oportunidades de vincular las metas distintas que se persiguen individualmente o en equipos. Para la reflexión en general se pueden aplicar técnicas, más allá de hablar, por ejemplo cuestionarios o prácticas del campo y de dinámica de grupos.



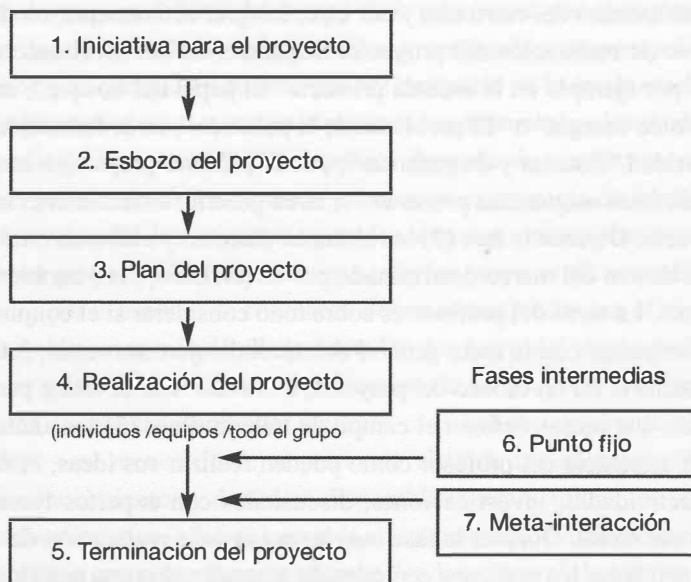


Fig. 1: Muestra general del proyecto de aprendizaje (según Frey, 1993)

Puntos fijos son eventos importantes para organizar o reorganizar el flujo del proyecto. Bien el profesor puede determinar un poco de tiempo como punto fijo o bien los alumnos pueden suspender su actividad por sí mismos. Durante este tiempo los participantes:

- Informan uno al otro sobre sus actividades (en el pleno, con póster, periódicos murales, etc.);
- Hacen apuntes referentes a la fase pasada y formulan sugerencias para la fase siguiente;
- Organizan sus próximos pasos (¿Quién hace tal cosa?);
- Consideran el progreso/estado de su trabajo en relación a las metas del proyecto;
- Pueden retirarse para organizar sus propias ideas, buscar alternativas, etc.

Dentro del “método de investigación en grupos” según Sharan y Sharan (1976, 1992; véase Huber 1985), una variante a corto plazo del método de proyectos, se instala mediante los “centros de aprendizaje” en el aula para los puntos fijos de trabajo, designando unas mesas o unos estantes como “centros” para finalidades particulares; por ejemplo, sobre una mesa se podrían poner libros, diapositivas, mapas, instrumentos, etc. relacionados con una tarea específica (“El tiempo en los Andes”) o una materia general (“Geometría”). Los centros pueden servir también para mejorar el aprendizaje auto-regulado

de los individuos. De todas maneras, los centros de aprendizaje estimulan y demandan actividades durante los puntos fijos en el transcurso del trabajo, porque ofrecen tareas estructuradas en el contexto abierto del proyecto (por ejemplo: diseño de un experimento mediante materiales y herramientas; acceso al Internet, etc.) y determinar también centros de comunicación, quizás junto con un horario o sea una lista de periodos abiertos y cerrados del centro (por ejemplo, cada día 15 minutos para la preparación o entre las 10 y las 10:30). Particularmente para realizar la presentación de resultados, los equipos podrían abrir centros de información por sí mismos e intercambiar/negociar sus modos de presentación. Además estos centros de aprendizaje libran al profesor de sus tareas de vigilar, ayudar, evaluar todas las actividades. Respecto a las metas del aprendizaje integrado los centros de aprendizaje ofrecen soluciones interesantes para el problema de diferenciar el trabajo correspondiente a suposiciones distintas de los alumnos. Por ejemplo, se podría preparar una serie de tareas obligatorias (dentro del ámbito de un tema particular) y además tareas facultativas para alumnos más rápidos, más tolerantes la ambigüedad, etc. Una variación de esta posibilidad serían “centros de evaluación”, contruidos por grupos de alumnos para ofrecer tareas que los demás tienen que resolver más tarde como criterio de éxito.

Las fases de *meta-interacción* hacen posible discusiones sobre el proceder e interacciones personales. Se suspende la actividad para hablar conjuntamente sobre lo que pasaba, por ejemplo ¿Por qué empezamos a desviarnos de la planificación? Generalmente se suspende el trabajo para una meta-interacción con la intención de:

- Considerar el marco del proyecto desarrollado en las fases (2) y (3); cuando es necesario, los participantes modifican aspectos críticos de la planificación;
- Profundizar aspectos particulares de las actividades o interacciones, por ejemplo: ¿Comprendemos la decisión XY? ¿Hemos trabajado cooperativamente?
- Cambiar el punto de vista, alejarse de rutinas;
- Clarificar y resolver problemas de relaciones sociales.

A diferencia de otros métodos se enumeran algunas tareas (cf. Frey, 1993) que los participantes en un proyecto de aprendizaje pueden tener:

- Seguir su propio interés o intención, pero pueden también aprovechar las iniciativas o sugerencias del profesor o de los compañeros, por ejemplo pueden llegar a un acuerdo sobre un tema o problema particular dentro del marco curricular.
- Ponerse de acuerdo en formas particulares de interacción.
- Elaborar la idea inicial, desarrollando un área de actividad para todos.
- Organizar su trabajo por sí mismos dentro de un período determinado (entre dos y seis horas hasta un semestre o más).

- Informarse mutuamente (referente a actividades, condiciones, resultados de trabajo).
- Ocuparse de una tarea más o menos abierta, es decir no pre-estructurada.
- Resolver problemas sociales o individuales, que aparecerían durante el proyecto.
- Determinar metas de trabajo o negociar al menos un marco general.
- Desarrollar por sí mismos métodos para enfrentarse con la tarea y su desafíos.
- Proporcionar sus propias metas.
- Ocuparse de situaciones y objetos reales, que se encontrarían también fuera del aula.
- Considerar estas situaciones y los objetos críticos con más profundidad sin intercambio entre compañeros.

Respecto al tiempo disponible o necesario para conseguir las metas del proyecto se distinguen tres tipos de proyectos:

- (1) Pequeños, de una duración entre sólo dos hasta seis horas, distribuidas a voluntad. En la literatura didáctica se describen proyectos pequeños o de corto plazo también bajo los títulos de “investigación en grupos” (Sharan & Sharan, 1992), “proyectos pequeños en grupos” (Huber, 1985) o “proyectos en grupos pequeños” (Konrad, 2004).
- (2) Medios, que duran normalmente un día o dos días, pero a veces hasta una semana o 40 horas distribuidas en tres meses. El proyecto medio es muy común en escuelas, universidades y cursos de enseñanza de adultos.
- (3) Grandes, que necesitan al menos una semana, es el caso de seminarios universitarios de un semestre completo o más.

Resumiendo podemos caracterizar el método de proyectos por cinco puntos:

- El aprendizaje está basado en la una iniciativa del profesor o de los alumnos según sus intereses auténticos.
- Los alumnos discuten sus intereses y las perspectivas alternativas del tópico, aconsejando uno a otro.
- Desarrollar su propio ámbito de actividad (limitando propuestas, planificando, tomando decisiones, etc.).
- Detener sus actividades de vez en cuando, para reflexionar su proceder, intercambiar ideas, etc.
- El proyecto termina en un punto concreto, cuando se ha logrado la tarea.

Esboce el transcurso de un proyecto de aprendizaje sobre el tema “La polución del aire”. ¿Qué estructura temática pueda ofrecer a los alumnos para ayudarles encontrar su propio ámbito de actividad? ¿Qué puntos fijos tiene que preparar?

Actividad 1:

La amplitud y pluralidad de las opciones de las sociedades complejas nos ofrece múltiples posibilidades para responder a sus continuos retos. Se le invita a diseñar un proyecto que contemple los siguientes apartados:

Contexto

Diseño de competencias

Objetivos formativos

Contenidos transversales de aprendizaje

Métodos

Medios

Tareas

Seguimiento

Evaluación

Innovación

4.6. El aprendizaje basado en problemas (ABP)

En el aprendizaje basado en problemas los estudiantes tienen que resolver los enigmas escondidos en situaciones reales. Inicialmente se desarrollaba este enfoque en la Universidad McMaster en Canadá para enseñar a estudiantes de medicina, pero hoy y sobre todo gracias al trabajo en la Universidad de Maastricht se ha transferido el enfoque a otros ámbitos como derecho, ciencias sociales, entrenamiento industrial y formación de profesores. Más que en los enfoques de proyectos, se planifica el ABP centrado en objetos determinados del currículo, pero éste es adecuado para motivar a los estudiantes a integrar su conocimiento y generar sentido en lugar de acumular solamente hechos y teoremas.

El punto clave del ABP es que los profesores ofrecen entornos más o menos complejos de aprendizaje, o sea – como he descrito arriba – entornos de aprendizaje donde los alumnos no pueden concentrarse únicamente en buscar la solución escondida, sino los alumnos tienen que investigar cuidadosamente la situación para encontrar en primer lugar el aspecto problemático (o los aspectos problemáticos) que demanda una solución. Durante este proceso los alumnos comprenderán que no entienden todo y que tienen que aprender mucho sobre varios aspectos de la situación. En otras palabras, el enfoque de ABP exige que los alumnos se ocupen de problemas mal definidos (Simon, 1973) o mal estructurados (Spiro et al., 1991). Simon (1973) distinguía los problemas mal definidos de problemas bien definidos por las características siguientes: (1) La situación es com-

pleja y (2) no se ofrece toda la información necesaria para resolver el problema (3) ni los criterios para evaluar las soluciones probables como aptas o no-aptas.

Tres componentes constituyen el eje del “espacio problemático” (Newell & Simon, 1972; Simon, 1973) adecuado para el ABP (comp. Huber, 2000, p. 237):

- La situación inicial o el estado efectivo del problema es vago, o sea no es definido completamente.
- La situación final o el estado esperado también es vago, particularmente carece de criterios específicos de lo que se podría aceptar como solución.
- Los alumnos no conocen todas las operaciones, que se tienen que aplicar para transformar el estado efectivo en el estado esperado.

La competencia cognitiva se aprende cuando se tienen que ocupar de problemas de este tipo, como la falta de conocimiento, causa que los alumnos cometan errores previsibles. Las características comunes de estos errores son la simplificación conceptual del problema y la incapacidad de aplicar el conocimiento disponible o transferir el conocimiento a casos nuevos. Se nota la simplificación inadecuada del problema y la incapacidad de aprovechar los recursos cognitivos disponibles no solamente en el aula, sino también en la vida cotidiana. Es seguro que toda la gente conoce un ejemplo para problemas mal definidos fuera del campo de la enseñanza y de la formación: el problema ¿Cómo equipamos nuestra casa (o nuestro apartamento)? o ¿Cómo amueblamos mejor nuestra sala? Salvo que haya un espacio vacío o lleno de muebles, que no nos gustan. La situación inicial es estructurada solo parcialmente. ¿Qué queremos lograr? ¿Qué significa amueblar “mejor”? ¿Dónde podemos encontrar lo que fijamos como los objetos que necesitamos? También cada uno conoce las dificultades de analizar la situación compleja y los propios deseos, intercambiar sus ideas con el/la novio/a o marido/esposa y lograr un consenso – otra vez respecto qué intentamos y cómo queremos proporcionar los cambios. Lo que serviría para superar las dificultades vinculadas con problemas complejos y mal estructurados serán experiencias con procesos de aprendizaje demandando más flexibilidad cognitiva, sobre todo la destreza de ver el problema de puntos distintos de vista y bajo varias perspectivas conceptuales, así como reflexionar e intercambiar las distintas visiones.

Como ejemplo sencillo del campo de enseñanza presentaremos primero la situación problemática que tenían alumnos de la clase 9 de una escuela de nivel intermedio en química para aprender conocimientos y además aplicarlos respecto a soluciones de sales en general y particularmente a soluciones básicas y ácidas (Gärtner y Scharf, 1997):

Tus compañeros y tú estáis trabajando en el sótano. Entre otros recipientes de sustancias químicas encontráis cuatro botellas llenas, que han perdido sus rótulos. Ahora las etiquetas están en el suelo y muestran las inscripciones siguientes: “Agua destilada”, “Solución de sodio carbonato”, “Ácido clorhídrico diluido” y “lejía de sodio”.

Como ejemplo de la matemática con proyección en los ámbitos de ciencias naturales, historia, geografía, etc. puede servir la serie de tareas “Las aventuras de Jasper Woodbury” (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992). En donde se presentan las unidades de aprendizaje en discos de video de 15-20 minutos, que describen una situación compleja, enfrentándose al final, tanto los protagonistas como los alumnos con un desafío:

Una de las aventuras de la serie se llama “Salvar a Boone’s Meadow” cuenta una historia compleja de un amigo de Jasper Woodbury, que es un aficionado a los aviones ultra-ligeros, quien también enseña a volarlos. Al mirar sus lecciones de vuelo en el video, los observadores también aprenden mucho sobre aviones ultra-ligeros y cómo manejarlos. Durante una cena, celebrando el éxito de una alumna de vuelo, Jasper describe detalles de su excursión anual, que comienza, por ejemplo que se va a vivir en su tienda a 25 km de la casa más próxima, lejos de la civilización y de sus carreteras. Unos días más tarde los amigos reciben la información por radio que Jasper ha encontrado un ave rara herida. ¿Sería posible salvar el ave? La presentación termina con la indicación, “ya se ha oído o presentado todos los hechos necesarios para resolver el problema”.

El problema parece bastante fácil, pero confronta a los alumnos con un desafío serio. Exactamente por esta razón el enfoque del ABP con sus problemas mal definidos podría causar dudas para muchos profesores. ¿Cómo se puede aprender algo en estas situaciones poco estructuradas? Eso es una pregunta crítica, cuando se piensa solamente en los resultados cognitivos como resultado de enseñanza y aprendizaje. Cuando se da cuenta de las exigencias de aprender hoy para vivir en un mundo muy complejo e incierto, la enseñanza debería conceder prioridad a esta otra manera. No es tan importante que los alumnos adquieran todos los conocimientos posibles en un corto tiempo, sino que importa también lo que otros escribirían: sobre todo lo que aprendan a seleccionar del conjunto de conocimientos disponibles, los elementos relevantes para un problema dado. Es necesario que los estudiantes no aprendan solamente a buscar soluciones para problemas conocidos, sino que aprendan primero a encontrar y clarificar los problemas mismos.

La meta general es que los alumnos no aprendan solamente algo sobre la materia –química, matemática, trigonometría– sino que adquieran competencias esenciales para resolver problemas (según Funke y Zumbach, 2006).

- Invertir tiempo para delimitar el problema y recoger información;
- Apreciar más la exactitud que la velocidad del trabajo;
- Organizar y sistematizar la información;
- Aprovechar los modos de representación externa de conocimiento y del transcurso del trabajo (listas y estructuras con papel y lápiz, por ejemplo con “mapas mentales” o “mapas conceptuales”);
- Incluir el conocimiento disponible y aplicarlo críticamente para evaluar un problema y su solución;

- Acercarse al problema tanto de manera algorítmica, como heurística;
- Vigilar y reflexionar sobre su propio proceso de resolución del problema;
- Ser flexible, examinando una situación y las posibilidades de actuar de varias perspectivas;
- Ocuparse de situaciones ambivalentes y alegrarse ante variaciones.
- Escoger enfoques amplios para la solución de un problema en lugar de dedicarse a combinar varios enfoques parciales.

Claro que una situación de aprendizaje tan abierta respecto a contenidos y procesos de aprender demanda una estructura formal. De otra manera se convertiría rápidamente en una situación caótica. Usualmente se describe la estructura de un episodio del ABP por siete fases (vea fig. 2):

1	Presentación de la situación problemática.	En el pleno
2	Análisis del problema.	En grupos pequeños
3	Generación de hipótesis.	En grupos pequeños
4	Identificación de falta de conocimiento.	En grupos pequeños
5	Decisión sobre metas de aprendizaje.	En grupos pequeños
6	Aprendizaje Individual	Individualmente
7	Intercambio y discusión/evaluación de resultados	En grupos pequeños y en el pleno

Diario de aprendizaje como herramienta promoviendo reflexión y retro-alimentación

Fig. 2: Las siete fases del aprendizaje basado en problemas

Se pueden describir estas fases por las características siguientes:

- *Presentación de la situación problemática* (y clarificación de preguntas de comprensión) por una descripción tan realista como sea posible, pero no definiendo claramente el problema mismo.
- *Análisis del problema*: Los alumnos tienen que descubrir el problema o problemas alternativos y analizar sus aspectos distintos.
- *Generar una (o varias) hipótesis*: Durante su discusión sobre el problema, los alumnos generan la mayor cantidad de hipótesis posible para clarificar el problema.

- *Identificar faltas de conocimiento:* Además tienen que determinar qué conocen sobre el problema y qué no conocen y por eso qué no pueden explicar.
- *Decisión sobre metas de aprendizaje:* Cada uno de los alumnos por sí mismo o el grupo conjuntamente toma decisiones sobre lo que quieren/necesitan aprender sobre el problema y su explicación o solución.
- *Aprendizaje individual:* Después los estudiantes tratan de adquirir los conocimientos que les faltan, usando libros, sugerencias de lectura, materiales, Internet, preguntando a expertos fuera del aula, etc.
- *Intercambio de resultados:* Los estudiantes intercambian sus informaciones, analizan de nuevo el problema y tratan de formular conclusiones.

La meta superior no es que los estudiantes adquieran la solución ni una estrategia determinada de resolver el problema mismo, sino que aprenden cómo se encuentra o descubre el núcleo problemático dentro de una situación “mal definida” y – a largo plazo – cómo se aprende. Especialmente pueden aprender cómo se prepara un proceso de aprendizaje: orientarse sobre metas posibles, escoger metas particulares, recordar el propio conocimiento disponible y vincularlo con el problema y sus explicaciones posibles, reflexionar sobre el modo de tratar el problema y sobre todo analizar equivocaciones y errores.

Una herramienta muy útil para los alumnos por un lado para reflexionar lo que han hecho y experimentado hasta el momento y para planificar lo que van a hacer más tarde es el “diario de aprendizaje”. También los profesores aprovechan estos diarios, porque obtienen muchas informaciones necesarias para dar retro-alimentación apta a cada alumno. Al comienzo los alumnos tienen que recibir asistencia para estructurar sus ideas y apuntarlas en sus diarios. Como contenido fijo, el diario debería incorporar reflexiones sobre las experiencias durante la sesión pasada de trabajo, mencionando lo que le gustaba al alumno, lo que él lograba bien, pero también lo que no funcionaba o todavía queda menos claro. Salvo este grupo de contenidos – ¿Qué voy a mantener? ¿Qué tengo que cambiar? – es importante que los alumnos no sigan cada vez el mismo esquema, sino que se den cuenta del foco de su pensamiento y actividad. Es decir, los alumnos adaptan el contenido al progreso de su trabajo. Durante las primeras fases del ABP escriben sobre su punto de vista de la situación problemática, sus dudas, sus preguntas, sus hipótesis e ideas para comprobarlas. Más tarde pueden decidir sobre el uso del tiempo disponible y como controlarlo, también como se pueden sincronizar el aprendizaje individual con el trabajo en grupos pequeños y sobre sus estrategias, progresos y errores. Durante la última fase el diario debería dedicarse a una reflexión amplia y final del problema, que podría plantear preguntas nuevas y el inicio de una emergente situación problemática. La tabla 1 muestra la hoja, que se puede dar a los alumnos para sus reflexiones y apuntes diarios.

<h2 style="margin: 0;">Mi diario de aprendizaje</h2> <p style="margin: 5px 0;">Nombre: _____ Fecha: _____</p>
<p>Generalmente estoy contento/a con esta sesión:</p> <p><input type="checkbox"/> totalmente <input type="checkbox"/> más o menos <input type="checkbox"/> solamente un poco <input type="checkbox"/> en absoluto</p> <p>Mis consideraciones:</p> <p>Ha salido bien:</p> <p>Ha sucedido algo nuevo:</p> <p>Ha sido difícil:</p> <p>Ha salido mal:</p> <p>Me ha servido de mucha ayuda:</p> <p>Voy a actuar de otra manera la próxima vez:</p>

Tabla 1: Ejemplo de un diario de aprendizaje (comp. Huber & Roth, 2005; Wahl, 2005)

Muy importante es que todos se acostumbren a aceptar equivocaciones y errores, y a entenderlos como estímulos para experimentar algo nuevo. Si los alumnos ya saben todo y no cometen errores, no deberían aprender nada. Así el método ABP puede promover que se desarrolle una “cultura de errores” en las aulas a diferencia del “infierno de errores” de hoy.

El éxito del enfoque del ABP está basado en el hecho de que los estudiantes deben acercar sus propias metas –sin embargo determinadas por la situación problemática dada. Según las sugerencias de Barrows (2008) no se debe mal-interpretar el enfoque de ABP como técnica aislada, sino comprenderlo como un enfoque amplio de “aprendizaje centrado en los estudiantes, basado en problemas e investigación, integrado, colaborador, reiterativo” – lo que queremos que sea el Espacio Europeo de Educación Superior.

Actividad 2:

•Una institución formativa desea conocer a los profesores que más influyen en la calidad educativa y le sugiere que proponga nuevas producciones valiosas para:

- Mejorar su cultura.
- Trasformar el clima.
- Desarrollar un liderazgo colaborativo.
- Crear canales fluidos de comunicación.
- Desarrollar una metodología de innovación.
- Plantear acciones para la mejora de las personas, las comunidades y las comarcas cercanas.
- ¿Qué otro aspecto de mejora profundizaría?

•Justifique la afirmación de Barrows, que el método de ABP es un enfoque didáctico centrado en los estudiantes.

•2. Seleccione un ejemplo que se podría aprender por el método de ABP.

•3. Esboce un proceso de enseñanza y aprendizaje para el ejemplo seleccionado.

4.7. La enseñanza fractal en épocas. (EFE)

La enseñanza en épocas tiene tradición sobre todo en las escuelas alternativas, donde se pueden desviar de las reglas del horario rígido, que exige que los alumnos se ocupen cada hora de una materia distinta. A diferencia del ritmo estandarizado, de la planificación usual de las horas escolares, este tipo de enseñanza pone un tópico particular en el centro de interés y actividad durante un cierto tiempo – la susodicha “época” – y distribuye el contenido de las horas de trabajo según las exigencias del tema. Es decir, la enseñanza en épocas realiza la idea principal del aprendizaje transversal. Se pueden elaborar las dimensiones distintas de un tópico común según las perspectivas específicas de las materias. Así los alumnos aprenden en qué contribuyen las materias a la comprensión de un fenómeno complejo del mundo, mientras el horario tradicional proporciona conocimientos específicos, pero el aplicarlos para explicar un fenómeno complejo queda como un problema de los alumnos. En otras palabras: La enseñanza en épocas reúne el tiempo disponible para varias materias y trata durante esta “época” un tema común.

En la escuela secundaria I^º los alumnos podrían por ejemplo aprender los aspectos geográficos, biológicos, históricos, ecológicos, etc. del tópico “la selva”, aplicar/promover destrezas matemáticas para comprender mejor los problemas vinculados con el desmonte

y desforestación, y aprender el papel de la selva en la literatura. De esta manera los alumnos experimentan los aspectos específicos como un conjunto razonable y no cortado por clases separadas distribuido por la lógica del currículo y del horario sobre varias semanas o incluso varios meses. Lo que vale para proporcionar una vista global en las escuelas puede servir también para juntar perspectivas complementarias distribuidas sobre los currículos universitarios.

Además el enfoque de épocas aplica usualmente métodos de aprendizajes activos, tanto de alumnos individuales como de grupos pequeños. Esta posibilidad parece muy importante para la enseñanza según las ideas de Bolonia, porque las metas incluyen no solamente aspectos de conocimiento, sino también competencias generales o “competencias clave” como la competencia de trabajar en equipos, de comunicar, de hacer algo por iniciativa propia, etc. Pero hay una contradicción entre los procederes tradicionales de enseñanza - aprendizaje en la mayoría de las instituciones educativas y la lógica inherente de las competencias clave. Usualmente las instituciones al nivel secundario o universitario “examinan el mundo bajo una perspectiva ‘mono’-cultural, egocéntrica y lineal“, mientras la perspectiva sobre todo de las competencias sociales es determinada por “interacción, dar y tomar mutuamente, dependencia, diálogo y responsabilidad mutua” – como describía Rey (1996, p. 5) la situación común. Los métodos del aprendizaje transversal, integrado e intercultural prometen fomentar las metas al nivel de las competencias clave sin dejar de lado las metas de rendimiento académico.

Herold y Landherr, en los años 1990 profesores del “Gymnasium” (nivel secundario II) en Alemania, desarrollaron un enfoque nuevo para la organización transdisciplinar de la enseñanza y del aprendizaje, que le llamaron inicialmente la “organización fractal de enseñanza y aprendizaje”. El método, hoy conocido brevemente como “SOL” (Selbstorganisiertes Lernen; aprendizaje auto-regulado) promete cumplir con las exigencias del aprendizaje activo-transdisciplinar, del mundo del trabajo y de la sociedad de la información. El propósito inicial fue desarrollar un modelo didáctico para los últimos tres años de enseñanza media (Gymnasium) y apto también para aplicarlo en escuelas de formación profesional y en la enseñanza de adultos (Herold & Landherr, 2001; Herold, Landherr, & Huber, 1996). Por eso no hay dificultades fundamentales o conceptuales cuando se trata de aplicar el modelo en el entorno universitario – salvo currículos tradicionales concentrándose exclusivamente de la perspectiva estrecha de una especialización académica. Vamos a ver un ejemplo de la aplicación del modelo en su campo inicial, el curso 12 del Gymnasium. La estructura básica de la organización didáctica corresponde al enfoque del “puzzle de grupos” (jigsaw puzzle; Aronson, 1978; comp. Huber, 1985) del aprendizaje cooperativo (vea fig. 3):

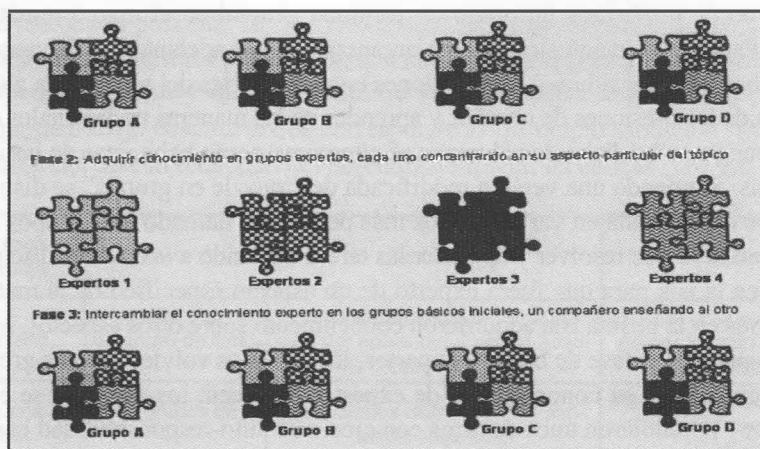


Fig. 3: Las tres fases principales del puzzle de grupo

En el ejemplo de una implementación concreta del aprendizaje fractal en épocas se reunieron todas las clases del curso 12 de una escuela para organizar la enseñanza y el aprendizaje del tema “energía” durante una “época” de seis semanas según principios de la transdisciplinariedad y el aprendizaje activo. Después se distribuyeron los alumnos sobre tres “islas de aprendizaje” (vea fig. 4): En la isla A las tareas fueron centradas en aspectos de las ciencias naturales y de la matemática, en la isla B las tareas demandaron y fomentaron las destrezas lingüísticas (alemán, inglés), finalmente en la isla C las tareas giraron en torno a aspectos geográficos, sociales etc., de manera que todas las disciplinas del currículo fueron representadas. Los alumnos cambiaron de isla cada dos semanas o sea cada uno de los alumnos se ocupó cada dos semanas de un conjunto distinto de aspectos del tópico “energía”.

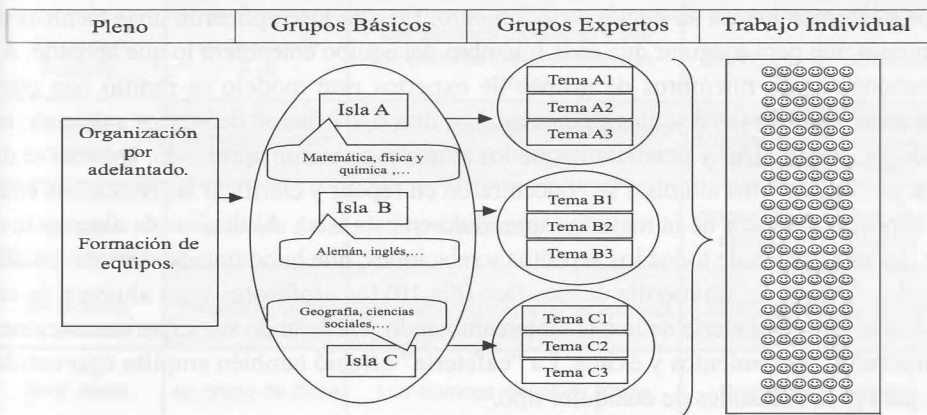


Fig. 4: El modelo del aprendizaje fractal en épocas (Herold & Landherr, 2001; según Huber & Huber, 2008, p. 124)

Un equipo de profesores introdujo un resumen general en el marco temático de la “energía”. Esta introducción sirvió como organización por adelantado (“advance organizer”; Ausubel, 1974) y subrayó las relaciones entre las partes del tema hasta ahora aisladas a causa de las presiones de enseñar y aprender de las maneras tradicionales en las escuelas. Como ya se ha dicho, los alumnos se alternaron como habitantes de las islas cada dos semanas. Siguiendo una versión modificada del “puzzle en grupos” se distribuyeron los alumnos en cada isla en varios grupos más pequeños, llamado los “grupos básicos”. Cada alumno tuvo que resolver y aprender las tareas atribuido a *una* de las disciplinas establecidas en la isla para que fuera experto de un aspecto específico de la materia. Los otros alumnos en la misma isla adquirieron conocimiento sobre otros aspectos. Más tarde, es decir después de la fase de hacerse expertos, los alumnos volvieron a sus grupos básicos e intercambiaron su conocimiento de expertos. Es decir, los alumnos se enseñaron unos a otros y aprendieron unos de otros con creciente auto-responsabilidad hasta que al final sabían todo sobre los aspectos del tema “energía” representados en su isla. Los profesores estuvieron disponibles durante esta fase como moderadores de la dinámica de los grupos y de los enfoques de aprender; en caso de emergencia pudieron intervenir como los verdaderos expertos de sus materias. Se estableció este principio de organización en cada nivel del sistema de enseñanza y aprendizaje, desde la distribución del curso completo en islas de aprendizaje hasta la organización de grupos básicos y grupos expertos y al fin las tareas individuales. Por eso se habla de la enseñanza “fractal” en épocas.

El trabajo se desarrolló en cada isla según los mismos pasos: Profesores y alumnos prepararon sus actividades, es decir, los alumnos se distribuyeron 10 días sobre tres islas de aprendizaje, allí los habitantes se distribuyeron en grupos básicos y después según las preferencias de los alumnos en grupos de expertos. Los profesores presentaron una visión de conjunto de los contenidos de esta fase. Los alumnos se reunían en sus grupos de expertos para resolver tareas específicas. En el próximo día volvieron a sus grupos básicos e intercambiaron su nuevo conocimiento. En esta fase aplicaron unas técnicas de comunicación para asegurar que cada miembro del equipo entendiera lo que aprende. Alternándose como miembros de grupos de expertos este modelo se repitió con otros contenidos durante los dos días siguientes. Los días 6 y 7 fueron dedicados a discutir, reflexionar, profundizar y practicar lo que los alumnos hubieron aprendido. Durante el día 8 los profesores y los alumnos se concentraron en repetir y clarificar las relaciones entre los aspectos distintos de la materia (aprendido en esta isla). Al día 9 cada alumno tuvo que dar un examen de todos los aspectos y relaciones, que hubo tratado durante los días pasados. Durante el último día de esta fase (día 10) los profesores y los alumnos se encontraron en la “cafetería de la isla” intercambiando y reflejando sus experimentaciones, dificultades, rendimientos y éxitos. La “cafetería” ofreció también amplias oportunidades para presentaciones de cualquier tipo.

El transcurso del aprendizaje fractal se repite durante los períodos siguientes: El segundo y el tercero período empezaron cada vez por la mudanza de los habitantes de una “isla” o

sea grupo básico a la próxima “isla”, donde aprendieron otros aspectos del tema global (vea fig. 6 arriba). Los profesores permitieron que los alumnos organizaran su trabajo cada vez más independientemente y animaron a aplicar varios métodos de aprendizaje.

El ritmo de trabajo descrito arriba corresponde al “principio sandwich” (Wahl, 2005) como patrón del diseño didáctico del aprendizaje fractal en épocas (vea tab. 2):

Modo social de trabajo		Actividad	Meta
En el pleno	en grupo de clase	El profesor presenta la “organización por adelantado” según Ausubel (1974)	Vista del conjunto del tema / Activar los conocimientos disponibles
En grupos básicos	en grupos de 4-6	Los alumnos distribuyen los subtemas entre ellos	Primer paso con un contenido preferido/apto al individuo
En grupos de expertos	Individualmente	Los alumnos leen la instrucción, textos de información, etc.	Adquisición de conocimiento
En grupos de expertos	en grupos de 4-6	Los alumnos discuten el contenido, sus dudas, etc.	Clarificación y elaboración
En grupos de expertos	Individualmente	Los alumnos preparan como van a presentar su conocimiento nuevo a los compañeros en su grupo básico	Estructura de presentación / lista de conceptos claves / preguntas para los compañeros
En grupos básicos	en grupos de 4-6	Los alumnos se turnan enseñando su conocimiento experto	Cada miembro del grupo sabe al fin cada aspecto de los subtemas
En grupos básicos	Individualmente	Los alumnos ordenan los conceptos clave según dos categorías: sé/no sé	Descubrir lagunas de conocimiento y dudas
En grupos básicos	en grupos de 4-6	Los alumnos preguntan a sus compañeros expertos (mesa redonda)	Clarificar el conocimiento
En grupos básicos	Individualmente	Los alumnos crean una mapa conceptual con los conceptos clave	Descubrir dudas respecto a/establecer la relación entre los conceptos clave
En el pleno	en grupo de clase	El profesor da un resumen	Integración científica de los resultados de grupos
En el pleno	Individualmente	Los alumnos preguntan al profesor	Clarificar últimas dudas
En el pleno	en grupo de clase	Los alumnos resuelven tareas	Repetición y práctica

Tab. 2: El “principio sandwich” (según Wahl, 2005)

Comparado con los alumnos de más conocimiento previo y más recursos intelectuales, los alumnos de menos conocimiento previo y menos competencias necesitan estratos más finos del “sandwich” (Gerbig & Gerbig-Calcagni, 1998), o sea necesitan fases distintas más cortas, que alternan más frecuentemente. Generalmente la estructura general de intercambio social según el modelo del puzzle de grupos junto con el principio “sandwich” permite implementar por ejemplo elementos del “rallye en grupos” (STAD; Student Teams - Achievement Divisions; Slavin, 1978; Huber, 1985), características de los “proyectos pequeños en grupos” (group investigation; Sharan & Sharan, 1976; 1992) o modos del enfoque de “enseñanza y aprendizaje mutuo” como estratos del “sandwich”. Resumiendo, el principio “sandwich” parece muy apto para equilibrar la necesidad de orientación y estructura de muchos alumnos y al mismo tiempo posibilitar que construyan activamente y autónomamente su propio sistema de conocimiento.

Los cambios del modo social de aprender ayudan también a evitar problemas específicos del aprendizaje en equipos, que se notan usualmente sobre todo al implementar el aprendizaje cooperativo en clases sin mucha experiencia en aprender auto-reguladamente (vea Latané, Williams y Harkins, 1979; Renkl, Gruber & Mandl, 1997):

- El problema de los aprovechados: solamente un miembro o pocos del grupo hacen el trabajo, mientras los demás esperan los resultados;
- El efecto de “panoli”: Como consecuencia del problema de los aprovechados los trabajadores en el grupo empiezan a sentirse como panolis, se enfadan y pierden la motivación;
- El efecto de “gandul”: Los miembros del grupo distribuyen la responsabilidad para la tarea entre ellos o al menos se sienten responsable parcialmente –y ningún miembro trabaja tan duramente como en situaciones de aprender individualmente.
- El efecto de tijeras o de Mateo: Los miembros ya bien motivados asumen la responsabilidad y trabajan duro para lograr el éxito del grupo– y lógicamente ellos aprenden mucho, mientras los demás se quedan cada vez más atrás.
- El efecto de preferencias: Los compañeros reparten las tareas del grupo entre ellos, cada uno elaborando solamente aquel aspecto que le gusta.
- Efecto de certidumbre (comp. Huber et al., 1992): Los miembros menos tolerantes hacia la incertidumbre de problemas complejos prefieren usualmente acercarse individualmente a las tareas del grupo.

Observaciones del trabajo en los grupos, entrevistas con profesores seleccionados, además de instrumentos estandarizados de encuesta, mostraron que los alumnos y los profesores aceptaron en gran parte el modelo de la enseñanza fractal en épocas. Para ob-

servar a los expertos y los procesos en sus grupos aplicamos un protocolo de observación con 210 ítems, inicialmente desarrollado para un estudio comparativo del aprendizaje activo en ocho países de la OCDE (Stern & Huber, 1997). La mayoría de los alumnos estuvieron entusiasmados con las oportunidades de intercambiar ideas, resolver problemas junto con los compañeros y preocuparse mutuamente del aprendizaje. Por otro lado, hubo también profesores y alumnos a los cuales no les gustó la complejidad del entorno nuevo de enseñanza y aprendizaje. Expresaron directa o indirectamente el deseo de volver lo más rápidamente a los métodos familiares – directamente por quejarse, indirectamente por negar las exigencias de sus compañeros tanto, entre los alumnos como a veces entre los profesores.

Cuando se da cuenta de que no solamente el conjunto de perspectivas temáticas sino también el transcurso del enfoque del aprendizaje/enseñanza fractal en épocas es muy complejo, se entiende que no es recomendable implementar este modelo de aprendizaje transversal de un golpe. Lo más importante fue la preparación de los alumnos para los desafíos durante las semanas para aprender transversalmente, sobre todo entrenarlos a resumir su propio conocimiento, presentarlo en sus propias palabras, formular preguntas claras y dar explicaciones elaboradas (no solamente sugerencias o soluciones). Muy apto para la introducción de principiantes al aprendizaje activo, social y reflexivo son los métodos de enseñanza y aprendizaje mutuo, que vamos a describir en el párrafo siguiente. Como hemos visto, la estructuración general del aprendizaje fractal en épocas es caracterizado por cuatro elementos fundamentales:

- Como estructura general sirve el modelo didáctico del “*puzzle de grupos*” (Aronson, 1976; Huber, 1985).
- Los profesores comienzan cada “época” a *organizar por adelantado* (Ausubel, 1974) las varias perspectivas del tema, es decir presentan una mapa de conceptos para mostrar las relaciones entre los aspectos distintos. Este mapa guía también las actividades autónomas de los alumnos durante su “viaje de aprendizaje”, tanto en grupos pequeños como, en sus trabajos individuales.
- Los profesores estructuran las actividades según el “*principio del sandwich*” (Wahl, 2005), que provee sistemáticamente alternativas de fases de aprendizaje centrado en el profesor y fases de aprendizaje autónomo según varios modos.
- Los alumnos apuntan sus experimentaciones, observaciones y evaluaciones en un “diario de aprendizaje”, que sirve como base valiosa de reflexiones individuales y comunes.

Para los profesores se ofrece desde hace unos años cursos intensivos de perfeccionamiento sobre el enfoque de aprendizaje fractal en épocas, llamado SOL en Alemania.



Herold, el fundador principal trabaja hoy como colaborador asociado del “Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen ZNL” (Centro de Transferencia para las Neuro Ciencias Neuro y Aprendizaje) en Ulm y regenta su propio “Institut für Selbstorganisiertes Lernen” (Instituto para Aprendizaje Auto-regulado; www.sol-institut.de). Para estas actividades se han preparado durante los años pasados cientos de profesores en la aplicación del método, que se práctica hoy en cientos de escuelas de varios niveles en Alemania. Mientras las escuelas han establecido también sus redes de perfeccionamiento, intercambiando sus experiencias y ayudando a la implementación del aprendizaje fractal en épocas. Una visión general de lo que se ofrece por ejemplo en la área de Berlín desde hace 2006 se le puede encontrar en la Internet bajo www.bne-zentrum.de. Quizás la característica más interesante de estos cursos es el hecho que están organizado por los principios de SOL, es decir, los profesores no solamente oyen algo sobre SOL y discuten sus posibilidades en sus propios entornos, sino experimentan directamente cómo se aprende activamente, social y autor-reguladamente con las varias actividades ofrecidas en el sandwich didáctico del método. De esta manera pueden reflexionar las diferencias con sus propias rutinas de enseñanza y ganar “el sentido de viabilidad y seguridad” como Herold dice en la página Web de su instituto.

Actividad 3:

Una comunidad de aprendizaje le propone diseñar una tarea en la Web, y le pide que aplicando e método de enseñanza fractal decida:

El método de trabajo social.

Las actividades más relevantes para entender la comunidad de aprendizaje y proponer medidas innovadoras.

Invitar a la comunidad a que se fije sus propias metas.

Sintetizar los diferentes modos de aprender de los miembros de la comunidad, por ejemplo: miembros tolerantes, miembros menos tolerantes, diseño de puzzle por grupo, entre otros.

Escoja un tema amplio de su asignatura y esboce cómo podría estructurarlo para enseñar y aprender seis semanas según el modelo de SOL.

4.8. Los métodos de enseñanza y aprendizaje mutuo (MEAM)

No es muy probable que grupos de principiantes en los métodos de aprendizaje transversal, integrado e intercultural interaccionen espontáneamente de manera óptima cuando tratan juntos de resolver sus tareas. Cuando los profesores no hacen nada para

iniciar tipos adecuados de interacción no van a arriesgar a que los alumnos trabajen superando sus rutinas cotidianas con un nivel superficial y actúen según las exigencias de sus tareas en un entorno complejo de aprendizaje (Cohen, 1994; Renkl, 1997).

Como posibilidades para asegurar que los alumnos desarrollen rutinas aptas de interacción y trabajo en común, se recomienda en la literatura didáctica cuatro tipos de apoyo:

- Proveer pautas y prácticas de actividades específicas de aprendizaje: Se puede ordenar estas pautas según los grados de libertad para las actividades de aprendizaje de los alumnos. Un enfoque muy estricto de estructurar las interacciones entre los alumnos es por ejemplo la “cooperación por guión” (scripted cooperation; O’Donnell & Danserau, 1992), según cual los alumnos trabajan en parejas con un guión, prescribiendo qué deben hacer y en qué momento para aprender algo de un texto. El enfoque EAM (enseñanza y aprendizaje mutuo) también ofrece pautas, pero menos reglas, o sea, permite más libertad a los alumnos. Como vamos a ver, EAM demanda que cada alumno escoja su tarea específica y ofrezca asistencia de como pueden adquirir conocimiento, enseñar el uno al otro y elaborar una comprensión profunda de la materia.
- Entrenamiento de las destrezas necesarias. Un meta-análisis por Hattie, Biggs y Purdie (1996) mostraba que el entrenamiento de estrategias de aprendizaje es lo más eficiente cuando incluye reflexión respecto a cómo, cuándo, dónde y por qué se aplican varias estrategias. Pero el entrenamiento vale la pena solamente cuando es intercalado en el contexto concreto de aprendizaje (Reusser, 2001), mientras entrenar estrategias de manera abstracta, sigue el efecto de que los alumnos no las aplican para resolver tareas difíciles.
- Reflexión y evaluación de formas disponibles de aprendizaje. Cohen (1994) subrayaba la importancia de reflexionar tanto sobre el propio proceso de aprendizaje, como sobre las competencias sociales y metodológicas. Cuadernos de bitácora o diarios de aprendizaje, muchas veces combinados con ejemplos del trabajo del alumno a modo de portafolio, son medios excelentes para iniciar a los alumnos para que reflexionen sobre sus procesos de aprendizaje. También pueden llevar a una elaboración más profunda y a una memoria prolongada de los contenidos del aprendizaje (Renkl et al., 2004). Los profesores reciben además información relevante para diagnosticar cómo sus alumnos aprenden, qué dificultades experimentan y qué resultados logran y qué informaciones se puede utilizar para la enseñanza futura (Uerdingen, 2002).
- Modificación de las perspectivas subjetivas de las competencias. Los alumnos se atribuyen generalmente competencias a sí mismos y a sus compañeros. Cohen

(1994) notaba que las atribuciones de alumnos de estatus social alto en el grupo escolar se distinguen de las de alumnos de estatus social bajo. Lo que sigue es que los alumnos de estatus peor participan menos en las interacciones, desconfían de su capacidad y los demás no prestan mucha atención a lo que trabajan. Claro que particularmente esta diferencia impide el éxito del aprendizaje integrado e intercultural. Por eso Cohen (1994) introducía prácticas para modificar las perspectivas subjetivas de competencias tanto de los alumnos de alto y de bajo estatus social mostrando que después de tales intervenciones ambos grupos de alumnos participaban de igual modo en las interacciones escolares, salvo que los alumnos de estatus alto todavía ofrecían más ayuda a los demás.

Se ha ampliado esta visión con los siguientes métodos: Aprendizaje tradicional en equipos, el puzzle de grupos (Aronson, 1978; comp. Huber, 1985), el rallye en grupos (Slavin, 1978 comp. Huber, 1985), la controversia estructurada (Johnson & Johnson, 1979, 1985) y de la investigación en grupos pequeños (Sharan y Sharan, 1976, 1992) que se han desarrollado bajo la marca “WELL” – significando “Wechselseitiges Lehren und Lernen” y de una serie de modelos de “Enseñanza y Aprendizaje Mutuo “ (EAM) en la Universidad de Educación de Weingarten para superar los problemas debido a la falta de destrezas de aprendizaje y trabajar en equipos e intercambiar efectivamente sus recursos. Los modelos de EAM estructuran las actividades de aprender sin renunciar a confrontar a los alumnos con las exigencias del aprendizaje integrado, pero en dosis convenientes para principiantes. A. Huber (2004a) describe la idea fundamental con cuatro principios, que han guiado el desarrollo de los métodos EAM:

- Asistir a los estudiantes con estrategias de aprendizaje adaptadas a sus distintas condiciones previas;
- Estimular que los estudiantes enseñan el uno al otro;
- Reconocer y retro-alimentar los rendimientos no de los miembros individuales, sino del conjunto social del equipo;
- Negociar reglas e iniciar procesos de reflexión.

El desarrollo partía de la base de que se puede identificar un ciclo de situaciones claves de enseñanza y aprendizaje, a saber, adquirir conocimientos, resolver problemas y automatizar rutinas. Hasta ahora se han creado y comprobado una serie de métodos EAM aptos para alumnos desde la escuela primaria hasta el tercer nivel (A. Huber, 2004a; vea tabla 3):

Métodos nuevos	Lugar didáctico
Puzzle en parejas	Adquirir conocimiento - Practicar - Resolver problemas
Dueto de velocidad de aprendizaje	Adquirir conocimiento - Practicar - Resolver problemas
Entrevista de compañero o grupo	Practicar
Entrevista múltiple	Practicar
Discurso de problemas	Resolver problemas
Métodos bien conocidos	
Trabajo tradicional de parejas o grupos	Adquirir conocimiento - Practicar - Resolver problemas
Puzzle de grupos	Adquirir conocimiento
Rallye de grupos	Practicar
Controversia estructurada	Adquirir conocimiento Resolver problemas
Investigación en grupos pequeños	Adquirir conocimiento Resolver problemas

Tab. 3: Los métodos EAM

Como ejemplos de los métodos EAM muy flexible sirviendo para cada uno de los lugares didácticos describimos el “Puzzle en parejas” (A. Huber, 2004b; A. Huber, Konrad & Wahl, 2001) y el “Discurso de problemas” (A. Huber, 2004c).

Actividad 4:

- Los procesos formativos son creativos y se mejoran mediante la estrecha colaboración entre todos los implicados. Los sistemas duales son los que han mejorado el apoyo entre los diversos participantes en una tarea.
- Formule algunas tareas que son esenciales en la colaboración entre los estudiantes y desarrolle algunos procesos de mejora a seguir; explique cómo llevarlos a cabo en alguna institución y justifique cómo lo llevaría a la práctica con los colegas de la comunidad educativa.

El método del puzzle en parejas

La condición previa indispensable es que se puede dividir el material de enseñanza/aprendizaje en dos partes más o menos iguales. El profesor prepara el trabajo dividiendo el material o el contenido del aprendizaje en dos partes. Primero se forman grupos de cuatro estudiantes, que negocian quién de ellos va a aprender que parte del material. Durante la primera fase del puzzle de parejas, cada pareja del grupo de cuatro se dedica a trabajar parte del material. Durante la segunda fase las parejas intercambian con los compañeros de modo que ahora ambos miembros conocen todo el material. Por eso tienen ahora que enseñar lo que se han aprendido al otro compañero. Durante la tercera fase la pareja trata de aplicar el conocimiento o la destreza nueva resolviendo tareas, mientras uno de los compañeros observa y corrige al otro (vea fig. 5 y comp. con fig. 3):

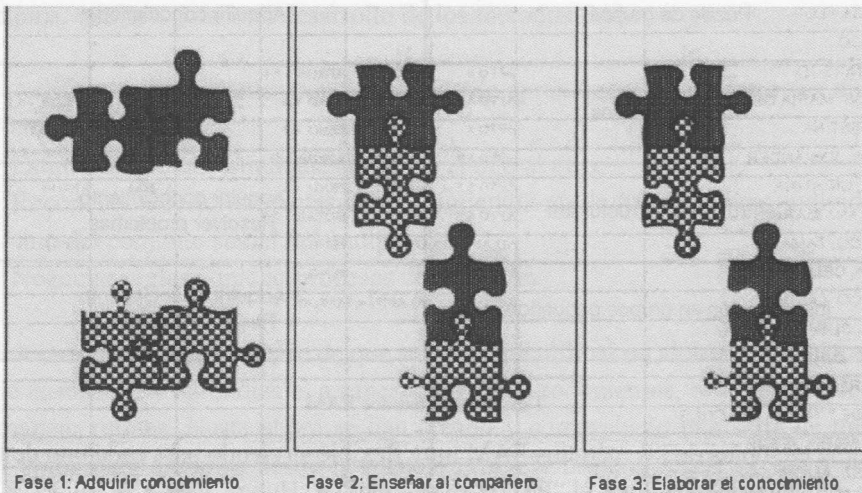


Fig. 5: Fases del puzzle en parejas

Para evitar las dificultades por falta de destrezas claves para organizar su aprendizaje independientemente, de cooperar o de comunicar efectivamente, se ayuda a las parejas a sugerir estrategias aptas de aprendizaje. Durante la primera fase los compañeros tratan de transformarse juntos en expertos de su parte hasta que al fin el grupo completo (cuatro) tiene que conocer (p.ej., un texto de información), entender (p.ej., una regla de gramática), hacer (p.ej., un experimento químico). Como ayuda cada pareja recibe fichas, sobre los cuales tiene que apuntar los datos, conceptos, procesos, que van a explicar individualmente durante la segunda fase al otro miembro de la pareja nueva. Dependiente de la falta de experiencias se puede proveer a principiantes de fichas que ya contienen al menos los conceptos centrales. Como soporte para la tercera fase y la tarea de elaborar o aplicar lo que se ha aprendido, se pueden sugerir estrategias de preguntas, tareas de agrupar los conceptos o tareas de estructurar una red de conceptos o actividades.

El método del discurso de problemas

El método del discurso de problemas está basado en los estudios de King (1991, 1999) sobre la importancia de destrezas que formular preguntas y dar explicaciones claras. Para estructurar las interacciones entre los alumnos los grupos de este método son realmente pequeños, comprenden solamente tres alumnos. De esta manera ningún miembro del grupo puede eludir la responsabilidad para la tarea común. Además reciben los alumnos tarjetas o listas con preguntas claves para cada fase del transcurso de su discurso. En cursos de educación de adultos, los alumnos pueden comenzar su trabajo formulando por sí mismos las preguntas, que estructurarán para su interacción. La Tabla 4 muestra las fases del discurso de problemas, juntos con preguntas típicas:

1. Fase: Planificación
¿En qué consiste el problema?
¿Qué sabemos hasta ahora sobre el problema?
¿En qué consiste nuestro plan?
¿Hay posibilidades de alternativas?
¿Qué decisión tomamos y por qué?

2. Fase: Realización y control
<p>¿Aplicamos correctamente nuestro plan?</p> <p>¿Nuestra meta ha cambiado y, en caso afirmativo: cómo?</p> <p>¿Conseguimos una ruta prometedora?</p> <p>¿Nos acercamos a nuestra meta?</p>
3. Fase: Evaluación y reflexión
<p>¿Qué ha funcionado?</p> <p>¿Qué no ha funcionado?</p> <p>¿Qué haremos de otra manera la próxima vez?</p>

Tabla 4: El transcurso del discurso de problemas (según a. Huber, 2004c, p. 95)

Cada uno de los miembros es responsable que se apliquen las preguntas clave. Usualmente no se puede resolver un problema complejo por recorrer las tres fases solamente una vez, sino se necesitan repeticiones empezando otra vez con una planificación modificada y guiada por ejemplo por las preguntas ¿Qué sabemos ahora sobre el problema? y ¿En qué consiste el problema ahora?

Claro, este método así como los otros de la familia de métodos EAM son menos abiertos que los enfoques de aprendizaje descritos anteriormente. Por eso son adecuados para alumnos sin experiencias y rutinas de interacción social en procesos de aprendizaje. Se puede muy bien aplicar este enfoque para introducir el aprendizaje transversal, integrado o intercultural a los alumnos. Todos los otros enfoques demandan un cierto grado de competencia de aprendizaje auto-regulador. Para alumnos con práctica de aprendizaje activo, social y auto-regulado la estructuración estricta de los procesos de interacción

podría ser un estorbo o incluso un fastidio. Por otro lado, los alumnos no pueden evitar aprender activamente, cooperar, comunicar y reflexionar sobre su progreso. De todas maneras los métodos EAM sirven más para implementar el aprendizaje activo y social en una clase tradicional o un seminario tradicional de ponencias. Cada método tiene su lugar didáctico y los profesores tienen que decidir sobre el uso óptimo según los requisitos de sus alumnos, las exigencias de las tareas y las características de las metas de educación.

Actividad 5:

- Determine cada vez un tema de su o una situación formativa y esboce cómo se podría
 - a. adquirir conocimiento,
 - b. practicar destrezas,
 - c. resolver problemas

Según el método del “puzzle de parejas”

- escoja un núcleo o situación formativa y aplique el método del “discurso de problemas” y formule preguntas concretas para las tres fases del método.

4.9. Síntesis

La formación de los estudiantes para lograr el aprendizaje autónomo e integrado en contextos inciertos e interculturales, con alta incidencia de la tecnología y de contextos violentos como algunos videojuegos, nos requiere el diseño y desarrollo de nuevos métodos didácticos, que has aprendido.

El conocimiento ha de ser eminentemente teórico-práctico y la tarea a realizar, claramente innovadora. Debemos armonizar las diferentes posibilidades metodológicas y se debe seleccionar para cada estudiante, grupo y comunidad de aprendizaje los métodos más pertinentes e integrarlos en tu sistema formativo.

Así nos hemos de cuestionar qué proyecto debemos apoyar para este grupo de estudiantes, cómo seleccionarlo, o para esta comunidad en la red que desea desarrollarlo en este entorno. Si este método es extenso e intenso, aun lo es más el clásico aprendizaje basado en problemas (ABP), dado que existen problemas de gran diversidad y repercusión, cuál debemos seleccionar, hemos de tener en cuenta las expectativas y las diversas realidades y apoyar a los aprendices en el diseño de problemas de calidad, relevantes y ligados a sus auténticos escenarios de trabajo y de vida. Estos problemas deben ser resueltos mediante la combinación de la visión y tarea didáctica y heurística, dado que sin investigación y sin los métodos adecuados de indagación, es impensable resolver tales problemas. Aprendamos a diseñarlos, a desarrollarlos y sobre todo a compartirlos y resolverlos.

Finalmente integramos el clásico sistema dual o sistema -mutuo de enseñanza-aprendizaje y la enseñanza fractal, desde la que hemos de crear un nuevo mapa cognitivo-expresivo que nos auxilie en el saber y en el hacer innovador. Esta es la gran tarea y el sentido de este capítulo aprender a innovar desde una metodología creadora e integradora, pero especialmente respetuosa con la incertidumbre y la complejidad.

4.10. Tareas Globales

1. Una comunidad formativa se plantea mejorar los métodos de enseñanza – aprendizaje. Se solicita que: Diseñe un proyecto de formación global para la comunidad planteando:

- Objetivos a alcanzar
- Procesos de comunicación
- Métodos
- Tareas
- Medios
- Actuaciones con la comunidad
- Criterios de evaluación
- Actividades para la mejora

2. Los estudiantes de una institución educativa evidencian dificultades para comenzar el aprendizaje de los procesos de incertidumbre, interculturales y transversales. Se le sugiere que se proponga resolver esta situación de la institución aplicando la, metodología de enseñanza-aprendizaje mutua y la enseñanza fractal.

3. Se cuestiona una comunidad rural, cómo apoyar a las escuelas de la comarca y actualizar los métodos de enseñanza-aprendizaje, para ello se decide que el conjunto de instituciones aplique el método de aprendizaje basado en problemas: ¿Qué decisiones aplicaría para planificarlos, resolverlos y evaluarlos?

4. Se le sugiere que indague y formule ¿qué problemas destacan en la vida de las comunidades y qué dificultades encuentran para alcanzar un adecuado desarrollo sostenible? Proponga una línea creativa de problemas y las bases para su solución.

5. ¿Cómo vinculan los métodos de enseñanza/aprendizaje estudiados a las exigencias didácticas de confrontar los alumnos con la complejidad del mundo y al mismo tiempo tener en cuenta sus recursos y preferencias (certidumbre) diferentes?

6. ¿Cuál de los métodos aparece más apto para implementar el aprendizaje activo, social y reflexivo en clases acostumbradas sobre todo a la enseñanza tradicional - y por qué?

4.11. Autoevaluación

1. Los proyectos de aprendizaje determinan un entorno de enseñanza...
 - a. Trans-disciplinar, pero poco orientado hacia la diversidad de los alumnos.
 - b. Más apto para recursos diversos de los alumnos que para aspectos trans-disciplinarios del tema.
 - c. Orientado hacia la anticipación del futuro y por eso menos apto para la enseñanza transversal e integrada.
 - d. Tanto trans-disciplinar como orientado hacia la diversidad de los alumnos.

2. La meta superior del aprendizaje basado en problemas:
 - (2.1) no es que los estudiantes adquieran la solución o una estrategia determinada de resolver el problema mismo,
 - (2.2) sino que aprenden cómo se encuentra el núcleo problemático dentro de una situación mal definida y cómo se aprende.
 - a. 2.1 es verdad, pero 2.2 describe correctamente la meta del método.
 - b. 2.1 es verdad y 2.2 describe correctamente la meta del método.
 - c. 2.1 es falso, pero independiente de eso 2.2 describe correctamente la meta del método.
 - d. 2.1 es falso y también 2.2 es falso.

3. La estructura principal del método de la enseñanza fractal en épocas sigue el método de la/del
 - a. Puzzle de grupos.
 - b. Discurso de problemas.
 - c. Rallye de grupos.
 - d. Investigación en grupos pequeños.

4. Como posibilidades para fomentar el desarrollo de rutinas de interacción y trabajo común, se recomienda... (Marque la posibilidad inútil para esta meta)
 - a. Entrenamiento de las destrezas necesarias.
 - b. Proveer pautas y práctica de actividades específicas de aprendizaje.
 - c. Reflexión y evaluación de formas disponibles de aprendizaje.
 - d. Implementación de enseñanza y aprendizaje mutuo.
 - e. Aumentar la apreciación de la competición.

Soluciones: 1 D, 2 B, 3 A, 4 E

4.12. Referencias Bibliográficas

- ARONSON, E. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage.
- AUSUBEL, D. P. (1974). *Psychologie des Unterrichts* [Psychology of teaching]. Weinheim: Beltz.
- *BARROWS, H. (2008). *The minimal essentials for Problem-Based Learning. Generic Problem-Based Learning essentials*. URL: http://pbli.org/pbl/generic_pbl.htm (16 de enero de 2008).
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992). The Jasper series as an example of anchored instruction: Theory, program description, and assessment data. *Educational Psychologist*, 27, 291-315.
- *COHEN, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- FREY, K. (1993). *Die Projektmethode* [El método de proyectos] (5. Ed. elaborada y modificada). Weinheim: Beltz.
- GÄRTNER, H. J. y Scharf, V. (1997). Egg-Race – Kreativität beim Experimentieren im Chemieunterricht (Egg Race - creatividad durante experimentar en la enseñanza de química]. En M. Meyer, U. Y. Rampillon y E. Terhart (Comps.): *Lernmethoden, Lehrmethoden* [Métodos de aprendizaje, métodos de enseñanza]. Seelze: Friedrich Jahresheft XV, S. 77-79.
- GERBIG, C. & GERBIG-CALCAGNI, I. (1998). *Moderne Didaktik für EDV-Schulungen* [Didáctica moderna para cursos de procesamiento electrónico de datos]. Weinheim: Beltz Verlag.
- HATTIE, J., BIGGS, J., & PURDIE, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99-136.
- HEROLD, M. y LANDHERR, B. (2001). *SOL Selbstorganisiertes Lernen: ein systemischer Ansatz für Unterricht* [SOL Aprendizaje auto-regulado: un enfoque sistemático para la enseñanza]. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- HEROLD, M., LANDHERR, B. y HUBER, G.L. (1996). A fractal approach to implement cooperative learning in German classrooms. *European Journal of Intercultural Studies*, 7, 60-67.
- *HUBER, A. A. (2004a). Einführung [Introducción]. En A. A. Huber (Comp.), *Kooperatives Lernen – Kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit* [Aprendizaje cooperativo - no hay problemas. Métodos eficientes del trabajo en parejas y grupos] (pp. 4- 15). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- HUBER, A. A. (2004b). Die Partnerpuzzlemethode [El método del puzzle de grupos en parejas]. En A. A. Huber (Comp.), *Kooperatives Lernen – Kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit* [Aprendizaje cooperativo - no hay proble-

- mas. Métodos eficientes del trabajo en parejas y grupos] (pp.39-48). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- HUBER, A. A. (2004c). Die Problemdiskursmethode. [El método del discurso de problemas]. En A. A. Huber (Comp.), *Kooperatives Lernen – Kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit* [Aprendizaje cooperativo - no hay problemas. Métodos eficientes del trabajo en parejas y grupos] (pp.96-101). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- HUBER, A. A., KONRAD, K. y WAHL, D. (2001). Lernen durch wechselseitiges Lehren [Aprendizaje por enseñanza mutuo]. *Pädagogisches Handeln*, 5 (2), 33-46.
- HUBER, G. L. (1985). “Lernen in Schülergruppen - Organisationsmodelle und Materialien” [Aprender en grupos de alumnos – modelos de organización y materiales]. Studienbrief 1B des Fernstudienlehrgangs Erziehungswissenschaft: Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- HUBER, G. L. (1995). Lernprozesse in Kleingruppen: Wie interagieren die Lerner? [Learning processes in small groups: How do the learners interact?]. *Unterrichtswissenschaft*, 23, 316-331.
- HUBER, G. L. (2000). Cambio en la presentación de conocimientos: Hacia la solución de problemas. En A. Estebaranz (Comp.), *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Manuales universitarias no. 51 (p. 227-250). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- *HUBER, G. L. y HUBER, A. A. (2008). Structuring group interaction to promote thinking and learning during small group learning in high school settings. En R. M. Gillies, A. Ashman & J. Terwel (Comps.), *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 111-132). New York: Springer.
- HUBER, G. L. y ROTH, J. W. H. (2005). *How do teachers learn to teach self-regulated learning?* Ponencia en la “Conference on Partnership between Teacher Education Institutions and Schools”. Ljubljana, 22-24 de septiembre de 2005.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49, 51- 70.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1985). Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups. *American Educational Research Journal*, 22, 237-256.
- KING, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83, 307-317.
- KING, A. (1999). Discourse patterns for mediating peer learning. En A. M. O'Donnell y A. King (Comps.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 87-116). London: Erlbaum.

- KONRAD, K. (2004). Kleingruppenprojekte [Proyectos en grupos pequeños]. En A. A. Huber (Comp.), *Kooperatives lernen - kein Problem* [Aprendizaje cooperativo - no hay problemas] (pp. 102-109). Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- LATANÉ, B., WILLIAMS, K. y HARKINS, S. (1979). Many hands make light the work: Causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822-832.
- NEWELL, A. & SIMON, H.A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- O'DONNELL, A. M. & DANSEREAU, D. F. (1992). Scripted cooperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 120-141). New York: Cambridge University Press.
- RENKL, A. (1997): *Lernen durch Lehren: Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen* [Aprender por enseñar: Mecanismos centrales de los efectos del aprendizaje cooperativo]. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- STERN, D. y HUBER, G. L. (Comps) (1997). *Active learning for students and teachers: Reports from eight countries*. Frankfurt/Paris: Lang Publishers y OECD.
- UERDINGEN, M. (2002). Das Lerntagebuch. Ein Medium zur Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen [El diario de aprendizaje. Un medio de acompañar y promover los procesos de aprendizaje]. *Grundschule*, 3, 43-44.
- WAHL, D. (1995). Erfahrungen mit KOPING-Kleingruppen und den Praxis-Tandems [Experiencias con los grupos pequeños "KOPING" y los tandemes de práctica]. In D. Wahl, W. Wölfling, G. Rapp & D. Heger (Hrsg.), *Erwachsenenbildung konkret* [Educación concreta de adultos](4. Aufl.) (pp. 166-180). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- WAHL, D. (2000). Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen [El sandwich grande y pequeño: Un concepto fundado tanto teórica como empíricamente para modificar cogniciones guiando las acciones]. In C. Dalbert & J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogisch Praxis* [Cogniciones guiando las acciones en la práctica pedagógica] (pp. 155-168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

4.13. Glosario

Componente de reflexión:

Está conformado por dos elementos claves de la didáctica de proyectos de aprendizaje: los *puntos fijos* y las fases de *meta-interacción*.

Épocas de aprendizaje:

A diferencia del ritmo estandarizado de la planificación usual de las horas escolares, este tipo de enseñanza pone un tópico particular en el centro del interés y actividad durante un cierto tiempo.

Enseñanza y aprendizaje mutuo:

Modelo para superar los problemas debido a la falta de destrezas de aprendizaje y trabajo en equipo e intercambio efectivo de sus recursos.

Enseñanza fractal:

Sistema de replanteamiento del proceso de enseñanza -aprendizaje aplicando el procedimiento de recomposición de múltiples formas de percibir la realidad y de construir escenarios de interpretación de ella.

Método integrado:

Sistema de toma de decisiones formativas, basado en el uso y carácter complementario entre varios métodos, que se apoya en un modelo didáctico o en varios y es mejorado con el método heurístico adecuado.

Método de proyectos:

Camino ordenado a la formación integradora y autónoma de los participantes, basado en la identificación, formulación, diseño y desarrollo de un conjunto de acciones estructuradas y encaminadas a alcanzar un fin valioso.

Método de aprendizaje basado en problemas (abp):

Sistema de formación de los agentes implicados en un proyecto relevante mediante la identificación y formulación rigurosa de una situación problemática y la aplicación del proceso didáctico -heurístico más adecuado para resolverla.

Problemas mal definidos:

Poseen las siguientes características: no ofrecen toda la información necesaria para resolver el (los) problema, ni los criterios para evaluar las soluciones probables como aptas o noaptas.

Proceso de enseñanza-aprendizaje mutuo:

Método de atención singularizada a cada aprendiz, equipo y grupo, propiciado por una óptima tutoría, el asesoramiento y la colaboración entre los implicados en tal acto didáctico.

Puntos fijos: Son eventos importantes para organizar o reorganizar el flujo del proyecto. Corresponden a uno de los componentes de reflexión.

Unidad Didáctica II

Componentes y metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje: El acto didáctico y la innovación

[Capítulos]

5. EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE
6. DIRECTRICES DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA: CULTURA,
DISEÑO DE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS FORMATIVOS
7. PROCESOS Y PROPUESTAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:
EL SISTEMA METODOLÓGICO
8. LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA:
LOS PROCESOS SOCIO-COMUNICATIVOS EN EL AULA
Y REALIDADES ABIERTAS
9. INNOVACIÓN DIDÁCTICA

[Capítulo 5]

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Antonio Medina Rivilla

- 5.1 Introducción
- 5.2 Características
- 5.3 Objetivos
- 5.4 Etapas
- 5.5 Elementos de contextualización: Qué es, cómo y cómo cambiar el proceso de enseñanza
- 5.6 5.5.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje
- 5.7 5.6.1 Intencionalidad y multidimensionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje: la relación de sus componentes
- 5.8 El actor docente
- 5.9 5.8.1 Análisis conceptual de actividades
- 5.10 La acción docente directa de la clase formativa
- 5.11 La colaboración entre la acción de enseñar y el proceso de aprendizaje
- 5.12 Situaciones simultáneas e íntimas del proceso de enseñanza-aprendizaje
- 5.13 El proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias
- 5.14 5.13.1 ¿Qué proceso de enseñanza-aprendizaje es más propicio para promover el desarrollo de las competencias?
- 5.15 El aula y los programas: condiciones ambientales del proceso de enseñanza-aprendizaje
- 5.16 5.15.1 Problemas e incidencias que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje
- 5.17 El proceso de enseñanza-aprendizaje en la proyección y significación histórica
- 5.18 Situación del capítulo
- 5.19 Temas globales
- 5.20 Autoevaluación
- 5.21 Referencias bibliográficas
- 5.22 Glosario

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

- 5.1 Introducción**
- 5.2 Competencias**
- 5.3 Objetivos**
- 5.4 Mapa conceptual**
- 5.5 Situación de profesionalización: Qué es vivir y transformar el proceso de enseñanza**
 - 5.5.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje
- 5.6 Bidireccionalidad y multidireccionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje: la creación de un nuevo sentido**
- 5.7 El acto didáctico:**
 - 5.7.1. Modelos comprensivos del acto didáctico
- 5.8 La acción docente directriz de la tarea formativa**
- 5.9 La colaboración entre la acción de enseñar y el proceso de aprendizaje**
- 5.10 Naturaleza cambiante e incierta del proceso de enseñanza-aprendizaje**
- 5.11 El proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de las competencias**
 - 5.11.1 ¿Qué proceso de enseñanza-aprendizaje es más pertinente para propiciar el dominio de las competencias?
- 5.12 El aula y los programas: ecosistemas envolventes del proceso de enseñanza-aprendizaje**
- 5.13 Problemas e incidencias que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje**
- 5.14 El proceso de enseñanza-aprendizaje en su proyección y significado innovador**
- 5.15 Síntesis del capítulo**
- 5.16 Tareas globales**
- 5.17 Autoevaluación**
- 5.18 Referencias bibliográficas**
- 5.19 Glosario**

5.1. Introducción

La existencia humana es una analogía del proceso de enseñanza – aprendizaje, que implica el conjunto de decisiones que se establecen entre los seres humanos con la finalidad de complementarse en su estilo de pensar y de intervenir en la realidad.

El estudio de este tema le ha de situar ante un proceso familiar, intencional y hondamente humano, mediante el cual se reconoce la autoridad de un profesional (formador/ra, docente, experto), que es investido por la sociedad y las comunidades profesionales con la finalidad de suscitar, impulsar y dar respuesta a los múltiples deseos de los seres humanos para poder aprender, educarse y adquirir una auténtica cultura formativa – indagadora.

El proceso de enseñanza – aprendizaje se desarrolla desde el acto didáctico, que consiste en la intensa relación entre la compleja y fecunda actividad de enseñar y mostrar lo más valioso de lo académico, instructivo, cultural, artístico, tecnológico, ambiental, etc., con la finalidad de compartirlo con otros seres humanos que han de aprenderlo, re-encontrarlo, sentirlo y vivenciarlo como propio.

La esencia del acto didáctico, núcleo del proceso de enseñanza – aprendizaje, es la plena interacción entre la tarea de enseñar y la de aprender, que implica asumir, interiorizar, acomodarse, compartir con otras personas, mediante un profundo esfuerzo, que le facilita y estar activo para comprender en toda su complejidad, evolución y contextualización el conjunto de valores, actitudes, síntesis culturales y auténticos procesos y proyectos formativos, que ofrecen un nuevo modo de entender y de actuar competentemente en el mundo, con una actitud glocalizadora.

Deseamos que este tema le inquiete y le comprometa a construir una visión propia del proceso de enseñanza – aprendizaje, que sea vivida y que la asuma para lograr una nueva conciencia como educador/ra desde la que responder de modo creativo a los auténticos retos de la sociedad del conocimiento.

Presentamos una síntesis de la naturaleza de este proceso desde la múltiple relación y situaciones que lo caracterizan y que en su conjunto configuran el pensamiento instructivo – formativo, base del escenario de enseñar del docente y del aprender del estudiante, hasta lograrse un equilibrio emocional que ha de singularizar la acción formadora.

La realidad plural que se construye en cada aula y ecosistema formativo parte de un estilo docente, que incide y se transforma o al menos condiciona a los aprendices.

En consecuencia hemos de configurar un mapa expresivo y explicativo de cómo cada participante en el acto didáctico enfoca su visión, amplía sus perspectivas y valora en toda su amplitud este proceso.

El proceso de enseñanza – aprendizaje es una secuencia de interacciones formativas que se genera entre los participantes en la tarea educativa y que adquiere un valor esencial en los modelos instructivos. Nos cuestionamos el sentido, el significado y la razón de este proceso, al construir un referente, casi único, de las acciones docente – discentes, formadores – formandos, expertos – aprendices, etc.

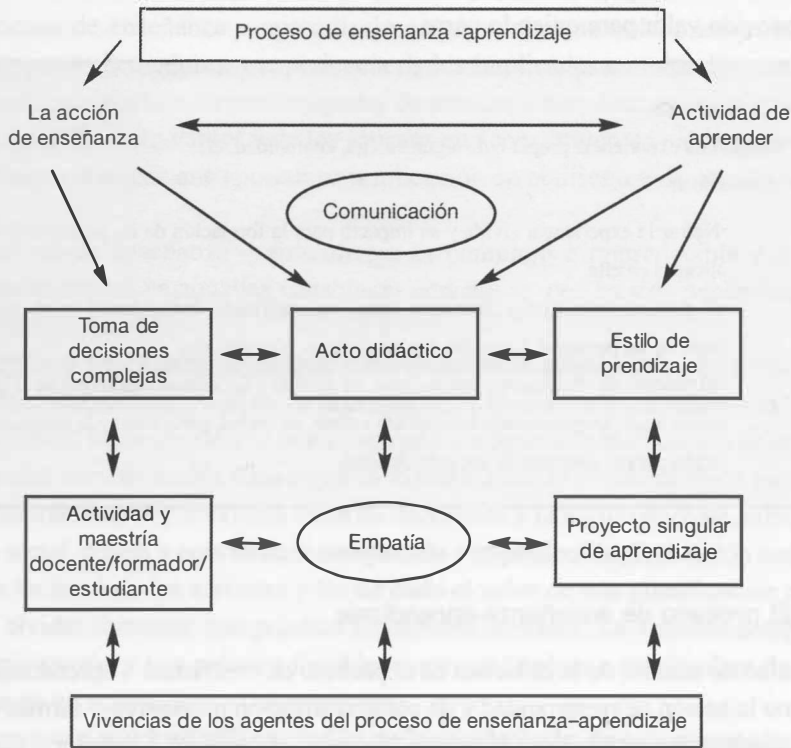
5.2. Competencias. (Trabajar en el dominio de estas competencias)

- Comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje como base de la educación integral.
- Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos.
- Planificación y organización.
- Resolución de problemas en entornos nuevos.
- Conocer y comprender el proceso de enseñanza – aprendizaje y su incidencia en la formación integral.

5.3. Objetivos

- Descubrir la naturaleza formativa del proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Comprender las decisiones que asumen los agentes del proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Indagar acerca de los modelos que describen e identifican los componentes esenciales del acto didáctico.
- Aplicar las concepciones del proceso de enseñanza–aprendizaje a realidades formativas diversas.
- Construir modelos que faciliten la comprensión y las acciones formativas en contextos pluriculturales.
- Analizar los procesos de enseñanza–aprendizaje en contextos de complejidad, mediación y marginación.

5.4. Mapa Conceptual



5.5. Situación de profesionalización: vivir y transformar el proceso de enseñanza

Las tareas educativas son actuaciones para la mejora integral de las personas, las comunidades y los escenarios de colaboración personal e integral. Una de las situaciones más características de las acciones de los formadores, los educadores, los docentes y profesionales en general es llevar a cabo procesos de enseñanza – aprendizaje. El conocimiento de este proceso y de su óptimo desarrollo es esencial para toda persona que realice un trabajo con seres humanos, pero adquiere un singular valor para los educadores/ras sociales, los docentes, los formadores de recursos humanos e irrenunciable para los expertos en educación.

En consecuencia le invitamos a generar las reflexiones necesarias para narrar alguna experiencia gratificante, vivida en una clase de alguna etapa del sistema educativo, o a presentar su trabajo con algún grupo de jóvenes, personas adultas, comunidades de

aprendizaje, comunidades en situaciones de alta complejidad, etc. Seleccione, con suficiente justificación, alguna de estas actividades que ha llevado a cabo en el último bienio con reconocido valor para quien lo narre.

Actividad 1:

Elija una experiencia propia o de algún colega, comunidad, etc.

Proceda a:

- Narrar la experiencia vivida y su impacto para la formación de las personas implicadas en ella.
- El proceso formativo propiamente dicho: su significado, la incidencia en el conjunto de las personas, formadores, estudiantes – jóvenes, etc.
- El proceso de enseñanza – aprendizaje, su sentido y la comunicación que en él ha tenido lugar, singularmente la conducta verbal, no verbal, paraverbal y la representación para el conjunto de los participantes.

5.5.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje

El núcleo de estudio de la didáctica es el proceso de enseñanza – aprendizaje, entendido como la acción de reciprocidad y de plena realización instructivo – formativa que se construye entre sus agentes, singularmente “docente – estudiante, formador – formandos, profesional – colaboradores”. El proceso requiere para darse, que al menos, existan personas que pretendan una formación más intensa y transformadora en aspectos académicos, instructivos, culturales, socio – emocionales, ecológicos, vitales, etc. El proceso es esencialmente interacción entre agentes, seres humanos, que se implican en las tareas más indagadoras y formativas, pero estos agentes han de identificar unas finalidades educativas, que avalen la dirección del mismo y le otorguen un auténtico sentido seleccionando los saberes transversales, las emociones y sentimientos, las actitudes y los valores pertinentes para avanzar en el conjunto de decisiones, que hagan posible que todos los implicados mejoren profundamente en sus modos de pensar, ser y actuar en las más diversas situaciones.

El proceso de enseñanza – aprendizaje se hace realidad cuando la acción de enseñanza, que implica presentar con intención formativa unos contenidos instructivos, experiencias, estilos de acción y las vivencias más fecundas, se manifiesta y comparte con otros seres humanos que se encuentran en una situación motivadora y participativa, con interés de asumir críticamente lo que se explicita y muestra, pero realizándolo con un

estilo de plena colaboración e interacción en diálogo y activa reconstrucción de cuanto comparten.

El proceso de enseñanza – aprendizaje es esencialmente colaborativo, tanto más cuanto mayor es la madurez y experiencia de los implicados en tales decisiones, pero abierto a un proyecto de mejora integral y de profunda transformación, que facilite el aprendizaje de los estudiantes y de los jóvenes que constituyen un elemento sustancial de tal proceso, a la vez que aportan su implicación en el diseño y desarrollo de las tareas.

El proceso de enseñanza – aprendizaje es complejo e impredecible y ha tenido una continua mejora en aquellas situaciones educativas, que ha sido pensado en su triple realidad:

Preacción o enseñanza preactiva. Esta visión de la enseñanza se ha caracterizado por una fecunda reflexión acerca de la propia tarea formativa y autores como (Urzúa y Vásquez, 2008) han considerado la anticipación y adecuada planificación de esta tarea, una actividad muy favorable para lograr la identidad con la docencia, dado que se lleva a cabo una meticulosa y previsoras toma de decisiones a la acción docente, aunque cada contexto social, centro y aula es en sí complicado e impredecible. Esta visión sumamente previsoras ha fundado las acciones y les ha dado el valor de una planificación rigurosa, pero sin olvidar fomentar una práctica seriamente creadora. La armonía entre una fecunda anticipación y una práctica flexible, contextualizadora e implicadora de los participantes en tal acto didáctico, es necesaria.

La respuesta a una meditada preacción de la enseñanza ha de ser un aprendizaje activo y participativo, que en auténtico diálogo y complementariedad con lo planificado estimule al estudiante y formando a actuar en consecuencia, tomando las decisiones más pertinentes, siguiendo sus auténticos puntos de vista, sus valores y aportando cuantas iniciativas sean consideradas adecuadas.

El proceso de enseñanza – aprendizaje es esencialmente **interactivo** y coincide con la enseñanza como relación globalizadora, que abarca al conjunto de elementos constitutivos de la práctica.

Esta acción o vivencia directa de la práctica se concreta en el proceso de enseñanza – aprendizaje en sí mismo. Los docentes y formadores en general desempeñan la tarea de enseñanza, en sus numerosas acepciones, desde un liderazgo de dejar hacer, hasta una ingerencia determinista en el aprendizaje y en el conjunto de tareas que cada estudiante ha de llevar a cabo, si desea aprender y compartir en toda su amplitud esta responsabilidad colaborativa y a la vez lograr aprender de modo autónomo.

El acto didáctico en esta fase de intervención se corresponde con la práctica y facilita el conocimiento de la tarea docente y de la proyección de la actuación educadora a las

más diversas comunidades y grupos humanos que configuran en toda su potencialidad, la profesión de enseñar y aprender.

El proceso de enseñanza – aprendizaje es una interacción directa y compartida entre todos los implicados en el acto didáctico, que se caracteriza por un profundo e intenso sentido de la colaboración de los aprendices, en un escenario de plenificación humana e integral.

Transformar los procesos formativos es actuar con responsabilidad ante las decisiones que se toman, familiarizando a docentes y estudiantes, formadores/as y formandos con el proyecto de vida y la riqueza cultural que se pretende compartir y avanzar, como respuesta y como un camino con auténtico sentido para cuantos constituyen la comunidad de co – aprendizaje, en la que al enseñar se hace realidad la autoridad y la búsqueda de moral, intelectual y socioemocional.

Postacción, culminada la práctica y el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, nos cuestionamos qué nos aportó y en qué medida ha representado una mejora emocional, sentimental e intelectual para todos los participantes. Esta nueva fase, o pos – activa, ha de ser de toma de postura, de serena valoración y de avance profundo con todos los seres humanos, que han participado en tal proceso formativo.

Estas visiones pre, inter y pos-activa se han caracterizado por su fuerza vital, por el sentido profundo de las mismas, por la amplitud y complejidad de las visiones en y desde las que hemos de encontrar el valor a cada proceso de enseñanza – aprendizaje, así se comprende en todas sus dimensiones y se contempla en los contextos y culturas diversas en las que tiene lugar y se transforma como consecuencia de la evolución del contenido sustantivo de tal proceso (la interacción y el discurso que ampliamos en el capítulo octavo).

El proceso de enseñanza–aprendizaje se ha constituido en objeto, referente y foco esencial para entender las prácticas educativas. La enseñanza y el aprendizaje, en su teorización y en su práctica, de modo intenso y entrelazado, son esenciales para entender las prácticas formativas. Este entrelazamiento y enseñaje nos lleva a identificar el proceso en toda su riqueza y complejidad y así hemos de trabajarlo como en un encuentro general pero intelectual y vivencial, que requiere en y desde el mismo que diferentes agentes colaboren y lo desarrollen en todas sus dimensiones y retos, sin determinar el uno al otro, si no empleando en su potencialidad ambas actividades, y centrándose en ese proceso con total plenitud de secuencias, sin olvidar los pilares: enseñanza – y – aprendizaje que consagran y ponen en tela de juicio la pertinencia del nuevo puente, dado que en la visión de la **enseñanza** se destaca la docencia, el saber, la experiencia, la moral, el compromiso con la liberación del otro, etc y en el aprendizaje, la actividad, la búsqueda de experiencias, la acción inmediata, la implicación, la plena actividad, etc.

En consecuencia ¿cómo implicarse y acercarse al otro/s para lograr una plena interrelación entre la docencia y el aprendizaje?

El proceso de enseñanza – aprendizaje depende en consecuencia de las modalidades y de las teorías de la enseñanza que construyamos desde la visión cognitivista, constructivista, emergente, ecológica, artística, etc. Hemos de sintetizar de los dos primeros temas, la visión de la enseñanza y el modelo didáctico: colaborativo, socio-comunicativo, etc., dado que es necesario seleccionar, adaptar y, ante todo, construir el que de sentido a la práctica, que se enriquezca desde ella y que la desarrolle respondiendo al gran valor formativo e innovador que se espera de tal base teórica.

Este modelo dará respuesta y facilitará la comprensión de la tarea que el educador y el docente han de trabajar en toda su amplitud y proyección.

La relectura del capítulo tercero, el modelo de aprendizaje intercultural, activo e incierto, completado con el capítulo cuarto, nos aportan nuevas ideas para la formación, así como respuestas a la tarea y a la metodología que ha de aplicar el educador/ra si desea mejorar y entender plenamente los procesos de aprendizaje.

En consecuencia el proceso de enseñanza – aprendizaje ha de ser valorado y transformado de acuerdo con las respuestas y la construcción que tengamos de los modelos de enseñanza – aprendizaje, al vivir en toda su amplitud el significado de tales modelos y elaborar el que estime más pertinente para su contexto, estudiantes, tareas formativas, acción instructiva y formas de relación humana, completadas con el conocimiento de cada práctica.

Así una visión artística de la enseñanza nos llevará a considerar ésta como una práctica reflexiva, singular y cambiante, que se integra en los procesos y relaciones más profundas desde las tareas desempeñadas. El proceso de enseñanza-aprendizaje se da en una interacción flexible, situacional, abierta y en mejora continua, que considera la formación en contextos inciertos y que sitúa a los estudiantes como activos colaboradores de los procesos educativos.

Actividad 2:

Describe algún proceso de enseñanza – aprendizaje, que haya llevado a cabo en el último año en una situación no formal, por ejemplo, trabajando con un grupo de jóvenes con los que ha desarrollado un programa formativo y narre:

- ¿Cuál ha sido la programación realizada para planificar el proceso formativo – pre – acción?

- ¿Cuál es la principal conclusión del proceso de enseñanza – aprendizaje realizado?
- ¿Cómo ha actuado?
- ¿Qué decisiones ha tomado?
- ¿Cómo se han sentido implicados los participantes?

5.6. Bidireccionalidad y multidireccionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje: la creación de un nuevo sentido

El proceso de enseñanza – aprendizaje es esencialmente bidireccional, es decir, se caracteriza por establecer una singular implicación entre los participantes en el mismo.

Pero esta bidireccionalidad es natural al proceso, ya que la actividad de enseñanza implica enseñar una realidad mejorada, actuar y compartir algo valioso con otra persona o comunidades, en los más diversos contextos. Esta amplitud de perspectivas, posibilidades y acciones constantes en el proceso formativo reclaman una pluralidad de resultados y modalidades de pensamiento y de acción, en consecuencia se ofrece no solo una bidireccionalidad entre quienes enseñan y aprenden si no una multidireccionalidad de situaciones, y realidades, entre cuantos tiene la virtualidad de intervenir en el acto de enseñanza – aprendizaje, así se convierte el proceso en una realidad plural entre cuantos participan en las comunidades de enseñanza – aprendizaje. Estas diversas perspectivas son la principal riqueza, su verdadero sentido y la base para convertir el proceso en un escenario de colaboración entre los implicados en la formación. Los docentes llevan a cabo una acción instructiva de calidad y los educadores presentes en las más diversas experiencias y contextos transformadores actúan construyendo una nueva cultura y un clima de transformación integral de todos los miembros de la comunidad.

La interdisciplinariedad y la ecología de los saberes se hace realidad al llevarse a cabo la acción de enseñar de modo abierto, en contextos reales y virtuales, comprometida con los auténticos valores de humanización, desarrollo glocalizado y transformación de los estilos de ser y actuar en las más cambiantes situaciones.

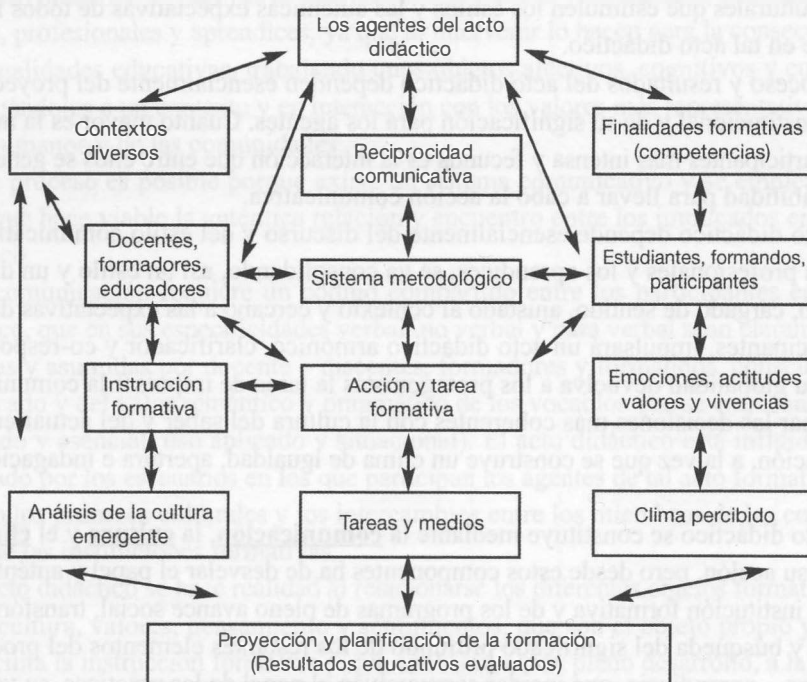
La pluralidad cultural nos demanda respuestas coherentes con tales diferencias y con el significado vivencial y las demandas para resolver los problemas más diversos de trabajo y realización humana de los participantes en los programas formativos.

La ecología humana requiere un gran respeto a la diversidad y demanda actuar aplicando distintos estilos de interacción y de sentir en colaboración e indagación de las formas de vivenciación y multidireccionalidad entre los actores del proceso.

5.7. El acto didáctico

El proceso de enseñanza – aprendizaje se concreta en el acto didáctico, entendido por numerosos autores (Rodríguez Diéguez (1985), Fernández Huerta (2003)) como la actuación e interacción que se realizan entre los agentes del proceso formativo al trabajar un campo de conocimiento, compartir unos sentimientos o desempeñar la tarea formativa e intencional más valiosa que podemos realizar los profesionales de la educación y cuantas comunidades o actores singulares (estudiantes, formadores, etc.) nos impliquemos en una acción educativa.

Numerosas representaciones se han dado del acto didáctico, entre ellas hemos de señalar:



- Modelo para un nuevo proceso formativo.
- Ecología de los saberes
- Emociones y sentimientos fecundos.
- Sabiduría y estilo de ser y actuar.
- Proyecto de nuevas comunidades de desarrollo sostenible e intercultural.

El acto se concreta en el proceso de interrelación, interacción y comunicación fecunda que hace posible que el proyecto formativo pensado y armónico, que diseñan los pro-

fesionales con la legitimidad de las comunidades científicas y éticas sea compartido y mejorado con la participación y el apoyo de los docentes, formadores, estudiantes, formandos... El auténtico acto didáctico depende de la plena interacción entre todos los agentes y equipos de profesionales implicados y de las comunidades que participan e impulsan la tarea formativa en todos sus componentes: sociales, socio – laborales, académicos, científico – artístico, críticos, generados en un auténtico contexto y escenario de ser y compartir.

El acto didáctico es complejo, pero su núcleo más determinante es la interacción entre los agentes implicados, conscientes de la tarea formativa que han de configurar, tanto en sí misma, como en el impacto próximo que ha de tener, seleccionando las tareas y los proyectos culturales que estimulen los estilos y las auténticas expectativas de todos los participante en tal acto didáctico.

El proceso y resultados del acto didáctico dependen esencialmente del proyecto formativo institucional y de su significación para los agentes. Cuanto mayor es la madurez de los participantes más intensa y fecunda es la interacción que entre ellos se genera y su responsabilidad para llevar a cabo la acción comunicativa.

El acto didáctico depende esencialmente del discurso y del estilo comunicativo que entre los profesionales y los aprendices, se va consolidando, así un estilo y un discurso empático, cargado de sentido, ajustado al contexto y cercano a las expectativas de todos los participantes, impulsará un acto didáctico armónico, clarificador y co-responsable, que en su globalidad devuelva a los protagonistas la tarea de impulsar la comunicación y de tomar las decisiones más coherentes con la cultura del saber y del actuar en plena colaboración, a la vez que se construye un clima de igualdad, apertura e indagación profunda.

El acto didáctico se constituye mediante la **comunicación**, la **cultura** y el **clima**, pilares de su acción, pero desde estos componentes ha de desvelar el papel y auténtico valor de la institución formativa y de los programas de pleno avance social, transformación humana y búsqueda del significado profundo de los restantes elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje, que inciden y envuelven el papel de las prácticas, su verdadero significado en cada acto didáctico, así tal acto depende de las finalidades y de las competencias a desarrollar, del sistema metodológico a aplicar y de la pertinencia de las tareas y de las opciones de auténtica mejora. Las TICS nos ofrecen los escenarios virtuales, con un nuevo modo de pensar y actuar de los agentes: formador/ra y de los participantes implicados en tal programa o práctica formativa. El sentido del acto didáctico radica en la interrelación entre todos sus componentes y especialmente en la calidad de la cultura institucional, el valor de la instrucción desarrollada y la pertinencia de los contenidos y opciones transformadoras que hemos asumido y trabajado en los proyectos, en las prác-

ticas educativas de la comunidad y de todos los miembros relacionados con las instituciones y el contexto formativo en el que trabajamos.

El acto didáctico es el centro del proyecto de enseñanza – aprendizaje y se presenta como un compromiso con la mejora y la búsqueda de sentido permanente, en el que la implicación de los participantes es lo nuclear, pero en esta tarea se sitúa a los estudiantes como los corresponsables del diseño y singularmente de nuestro trabajo, como un auténtico plan de mejora integral del proceso formativo.

El acto didáctico es esencialmente una interacción formativa entre los agentes, al estudiar, dialogar y analizar los objetos, realidades, saberes, marcos culturales, etc., que son el foco de la comprensión e intercambios entre los participantes.

El acto didáctico es factible al interactuar formadores y formandos, docentes y estudiantes, profesionales y aprendices, ya que al intervenir lo hacen para la consecución de unas finalidades educativas, trabajando unos objetos afectivos, cognitivos y culturales, pero ligándolos a un contexto y en interacción con los valores más representativos de los seres humanos y de las comunidades.

Este proceso es posible porque existe un sistema comunicativo y se emplea un discurso que hace viable la auténtica relación y encuentro entre los implicados en tal acto didáctico.

La comunicación requiere un código compartido entre los participantes en el acto didáctico, que en sus especificidades verbal, no verbal y para verbal sean claramente entendidas y asumidas por docente – discentes, formadores y formandos, conscientes del significado y del valor semántico y pragmático de los vocablos que se emplean (sentido profundo y esencial, uso aplicado y situacional). El acto didáctico está influido y condicionado por los escenarios en los que participan los agentes de tal acto formativo, analizando los procesos culturales y los intercambios entre los miembros de las comunidades y de las instituciones formativas.

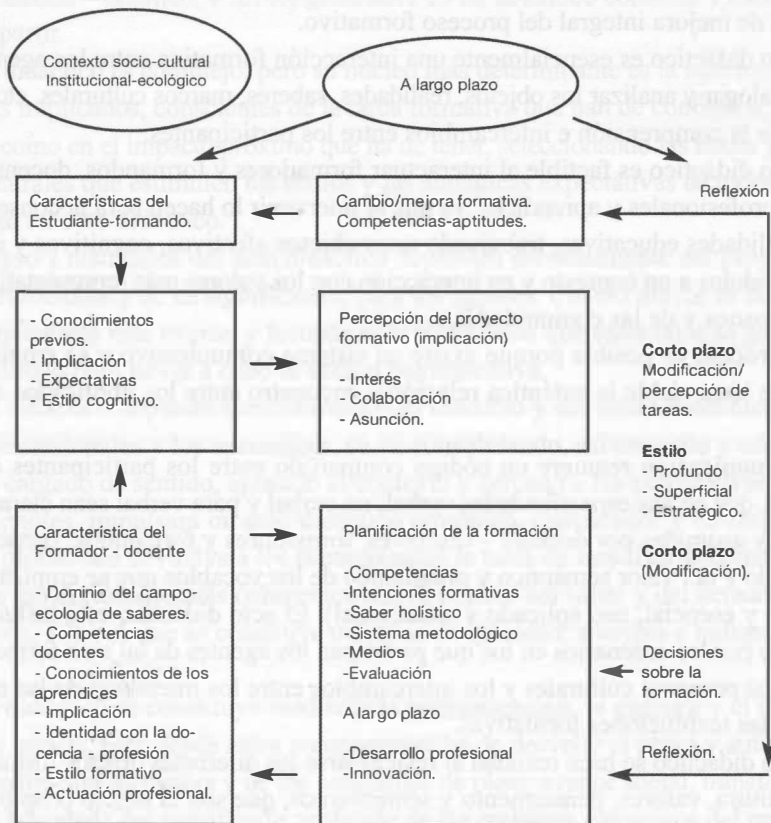
El acto didáctico se hace realidad al relacionarse los diferentes objetos formativos: Saberes, cultura, valores, pensamiento y sentimientos, que son el objeto propio y valioso que facilita la instrucción formativa y que contribuye a su pleno desarrollo, a la toma de conciencia personal y a la formación intelectual. La tarea formativa se basa en la calidad del acto didáctico, en el que el objeto de formación y el diálogo concreto emplean el metalenguaje del saber que se enseña, la cultura que se comparte y las emociones y sentimientos que se viven y perciben en cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.7.1. Modelos comprensivos del acto didáctico

Entre los modelos comprensivos del acto didáctico señalamos el sistema cognitivo, planteado por De la Torre (1993) actualizado en el ecológico – holístico / complejo

(2009). Desde éstos se describe el cambio formativo y se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje.

**Modelo sistémico – cognitivo: Ecológico
(De la Torre – reformado)**



La comprensión del acto didáctico requiere un conocimiento profundo de los aprendices, verdaderos agentes del proceso formativo, que han de ser estimulados al autoconocimiento, al desarrollo de una auto – imagen positiva y a asumir creativamente las expectativas y estilos de aprendizaje, a la vez que se impliquen en la transformación continua del ambiente escolar y del no formal.

El agente creador y corresponsable del acto didáctico es el formador – docente abierto a comunicar lo más valioso del saber, del ser y del actuar en las dimensiones existen-

ciales e institucionales, planteándose su identidad con la docencia y la flexibilidad ante los grandes cambios de la sociedad y las culturas en interacción, promoviendo la interculturalidad y la ecología de los saberes, las emociones y los proyectos para una mejora continua.

El acto didáctico requiere de la planificación del formador y de la implicación de los aprendices en los proyectos, aunque el interés compartido y el cumplimiento de las expectativas de todos los participantes en el acto didáctico es la base para que se logre el cambio formativo, que se concreta en un avance fecundo en las competencias básicas, en el estilo de vida – aprendizaje y en el proyecto existencial y profesional.

Actividad 3:

Diseñe algún modelo que represente el acto didáctico, el proceso comunicativo y los numerosos componentes del mismo, atendiendo a los contextos concretos en los que desea desarrollar su tarea formativa o la esté llevando a cabo.

Hemos de tener en cuenta:

- Características de los agentes (formador/ra – formandos).
- Saberes y ecología de las culturas participantes.
- Percepción del proyecto formativo por los participantes.
- Planificación del proceso.
- Intervención en la situación formativa, etc.

5.8. La acción docente directriz de la tarea formativa

El proceso de enseñanza – aprendizaje es la integración e interrelación profunda entre la actividad de enseñar y de aprender. ¿Cuál es la acción del formador y del docente en este proceso de enseñanza – aprendizaje? La comprensión del proceso de enseñanza – aprendizaje depende del conocimiento que tengamos del modo de pensar, actuar y compartir tal proceso entre los agentes implicados, prioritariamente la comunidad formativa, los docentes – formadores/as y los estudiantes – formandos, así se logra una mayor presencia de ambos y el desempeño de una práctica cercana a las decisiones de los protagonistas.

El acto de enseñar es en sí una tarea compleja, que ha de realizarse en coherencia con las teorías en las que lo apoyamos y en el modo de vivir y de transformarlas en y desde la práctica.

Avanzamos en el conocimiento de la enseñanza analizándola en su interacción con el aprendizaje y en la visión desde la que cada docente la vive. Así nos planteamos que la visión artística en la línea estudiada por Wood (1996) nos facilita comprender la peculiaridad de esta enseñanza y valorarla en su potencialidad flexible y natural, conscientes de qué es la enseñanza y cómo entenderla en la práctica.

Si asumimos otras teorías y modelos, revisando lo conocido y trabajado en los primeros temas, podemos dar nuevas respuestas y ampliar este enfoque, pero como profesionales ante esta gran amplitud de enfoques, nos preguntamos ¿Qué y cómo entendemos la enseñanza como visión, teorización y práctica desde un enfoque artístico – creativo?

Completamos esta concepción con la visión de las competencias y proponemos una colaboración entre ambos enfoques, aportando nuestra perspectiva de armonización de tales opciones, admitiendo su gran dificultad para encontrar una respuesta coherente y clarificadora.

¿Cómo atender la práctica de la enseñanza más allá de ambos enfoques, integrando la perspectiva ética de Fenstermacher (2001)?

Este esfuerzo es clarificador de la práctica de la enseñanza y deberá adoptar y seleccionar entre estas aportaciones un sentido fundamental para superar los antagonismos.



La concepción se hace realidad al tomar las decisiones más pertinentes, que en coherencia con otras opciones como Hargreaves (2001), Yinger (1986), nos aportan sus valiosas visiones.

Siguiendo este esquema singular de la práctica de la enseñanza se suscitan y estimulan los aprendizajes activos, inciertos y colaborativos de los estudiantes en contextos interculturales que han de entenderse como:

- Compromiso con el pleno y relevante aprendizaje de cada estudiante, que lleve a asumir libremente su visión ética y el desarrollo de los valores genuinamente humanos en la sociedad del conocimiento.
- Apertura a la singularidad y especificidad de cada ser humano, que aprende y se implica en la formación de otros aprendices, desde el reconocimiento al modo de pensar, ser y actuar con total autonomía, situando a cada participante en el proceso formativo como su auténtico actor, creador de sentido y abierto a las más diversas incertidumbres, pero a la vez hemos de desvelar, qué competencias docentes y discentes han de formarse o propiciar su desarrollo en los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje (Medina, 2009).

La realidad de cada proceso de enseñanza – aprendizaje demanda de los docentes la toma de decisiones más acorde con las necesidades y expectativas de cada aprendiz, conscientes de que ha de asumirse una tarea directriz de tal proceso, pero plenamente en colaboración con los colegas y los aprendices, participantes y auténticos generadores del proceso de enseñanza – aprendizaje, así si no logramos la plena implicación de todos y el respeto a la irrepetibilidad de cada acto didáctico y a su complejidad, será muy difícil alcanzar la tarea formativa, que atañe a todos los participantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La labor del docente ha de contemplar el protagonismo que se requiere en cada proceso de enseñanza – aprendizaje e implicar con gran intensidad y gozo a los aprendices; dado que esta práctica precisa de una elevada colaboración entre cuantos en ella participan.

¿Qué papel se espera del formador/a o al menos qué se ha de cuestionar como participante singular en este proceso?

El enfoque que hemos apuntado demanda un papel directriz y de plena asunción de la responsabilidad formativa, interesando y compartiendo con los estudiantes un auténtico gozo intelectual de respeto a las realidades más diversas e interculturales del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Cada profesional de la educación en atención a la naturaleza de la práctica formativa, la comunidad de aprendizaje, las expectativas de los participantes, el reto de los programas en los que se implica y el conjunto de modelos didácticos que asume ha de valorar y adoptar los papeles que estime más coherentes y adecuados a las acciones de cada grupo y de cada aprendiz, armonizando un estilo de apoyo y estímulo profundo en los inicios del programa, y en las situaciones didácticas, hasta lograr la plena autonomía y la colaboración entre todas las personas, valorando sus múltiples posibilidades y devolviendo a cada una el protagonismo adecuado en el proceso, para lograr su auto y coformación personal y profesional.

Este gran dilema de modelo y apoyo ha de ser completado con el de amigo crítico y de estímulo para que cada participante adquiera su plena iniciativa e independencia en el logro de los aprendizajes activos y relevantes, con responsabilidad indagadora.

Actividad 4:

Diseñe el modelo y escriba acerca del papel que asumirá como futuro formador/ra y asesor de docentes y diseñadores de programas en los procesos de enseñanza – aprendizaje, presentando su estilo de toma de decisiones en las prácticas formativas que estime más oportunas.

•¿Cuál será su papel de asesor e impulsor del proceso de enseñanza – aprendizaje?

5.9. La colaboración entre la acción de enseñar y el proceso de aprendizaje

El proceso de enseñanza – aprendizaje alcanza pleno valor al realizarse como un escenario de colaboración entre docentes – formadores y aprendices, implicándoles en un acto de continua apertura y compromiso. La acción de enseñar tiene como complemento natural el aprender, en cuanto se muestra, valora y estima necesario compartir los saberes y los valores vivenciados con quien se forma. La complejidad de la vida humana y de sus instituciones exige una reflexión profunda de la concepción y práctica de la enseñanza, en interacción con el acto de aprender. Este proceso es esencialmente de cooperación y ha de estar basado en la empatía y en la corresponsabilidad integrada en una nueva tarea formativa dando nuevas oportunidades al trabajo de los participantes. La finalidad esencial de este proceso de formación de los estudiantes/formandos y de desarrollo profesional de los formadores/ras, es generar un marco de la máxima garantía de enriquecimiento mutuo. Esta visión de ampliar y de asentar los conocimientos, los valores, las emociones, actitudes y los saberes más pertinentes es esencial en el proceso formativo y ha de llevarse a cabo desde las acciones de interiorización y asimilación de los contenidos más valiosos y relevantes armonizando la experiencia de los aprendices con los saberes elementales, transdisciplinarios y académicos.

Las comunidades, que pretenden su mejora, apoyan las instituciones y los programas que más contribuyen a que estudiantes y formadores sean capaces de avanzar en la globalidad de su estilo de aprendizaje, en su pensamiento y en el equilibrio emocional. Estos logros son los resultados esperados para todas las personas de este proceso, con-

virtiéndose en la tarea más fecunda para que se alcance una permanente madurez y desarrollo humano y profesional.

La práctica que evidencia el proceso de enseñanza – aprendizaje ha de ser reflexiva y gratificante, y ésta se alcanza cuando se vive este proceso como la principal base para construir una institución rigurosa y una cultura transformadora.

La cultura más pertinente para convertir este proceso de enseñanza – aprendizaje en relevante y coherente con las expectativas de los participantes, ha de ser de colaboración, para que todos los que la viven, la sientan con intensidad y la aprovechen para aportar lo más valioso y representativo de sí mismos. Así este proceso es atendido como una auténtica oportunidad para que las personas se sientan protagonistas en la construcción del proyecto formativo y en el proceso de enseñanza – aprendizaje, que aplican y ejecutan.

¿Qué vivencia tiene cada implicado en el proceso de enseñanza – aprendizaje? La percepción y sentimientos profundos son esenciales en este proceso si se desea que los agentes del mismo se comporten con compromiso y respondan con garantía a las más genuinas demandas de cada ser humano. Hemos de lograr que formador/ra y formandos lo asuman como una profunda tarea y depende del nivel de compromiso de cada uno con las ideas, que comparte, el logro de los resultados y las mejoras esperadas. Esta participación ha de expresarse en llevar a cabo las actividades más adecuadas y asumir el discurso desde el que se reconoce que esta colaboración es sustancial para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en una realidad plenamente sentida y valorada por cuantos constituyen la comunidad educativa y llevan a cabo los procesos y de aprendizaje relevantes.

Consolidemos el proceso como el auténtico proyecto de nuestra línea profesional y apoyemos a los formadores y estudiantes que la diseñan y llevan a cabo desde un estilo colaborativo.

5.10. Naturaleza cambiante e incierta del proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza – aprendizaje es complejo y variable en función de los docentes – formadores y estudiantes, que llevan a cabo la educación en los más diversos contextos y comunidades, presentando una práctica cambiante, fluida y flexible que lo convierte en una tarea con incertidumbres y diferentes estilos, con cambios imprevistos y un conjunto de decisiones que afectan a los implicados.

El proceso de enseñanza – aprendizaje ha de comprenderse en toda su amplitud y evolución para lo que nos cuestionamos cómo analizar el sistema comunicativo, la planificación de las decisiones y los logros más pertinentes a alcanzar en tal proceso.

Los docentes planifican las actuaciones formativas mediante el apoyo de modelos curriculares, que establecen los componentes básicos de un plan formativo, así se seleccionan las competencias, los objetivos formativos, los saberes integrados, el sistema metodológico, las tareas y pruebas de evaluación, pero siendo imprescindible diseñar y construir estos componentes, el más determinante es la calidad de la interacción y el sistema socio – comunicativo, pero estos componentes en sí mismos son los más cambiantes e inciertos, dado que el lenguaje y los códigos que emplean los formadores y aprendices, dependen de sus culturas, contextos, necesidades existenciales y laborales, así como del uso frecuente y a veces poco preciso que los medios de comunicación dan a este lenguaje.

El proceso de enseñanza – aprendizaje se muestra como un acto de colaboración, abierto a las mutables realidades de los marcos y ambientes educativos y desde ellos hemos de intentar entender qué decisiones asumen los protagonistas y cómo las expresan y comparten en cada proceso formativo. Esta amplitud de formas de convivencia y de estilos comunicativos dan la mayor variación al proceso y demandan una gran sensibilidad ante los más diversos participantes en un programa formativo.

¿Cómo actuar para comprender la incertidumbre y los cambios imprevistos en los procesos formativos?

Las comunidades de aprendizaje son diversas y evolucionan en función de sus expectativas e intereses, siendo necesario comprender la calidad y la orientación de tales cambios, así hay que construir un modelo didáctico amplio para entender los procesos de enseñanza – aprendizaje en los diversos escenarios y valorar los estilos de indagación que hemos de construir para anticiparnos a alguno de estos cambios, tanto en los discursos, como en el diseño de medios y en el empleo de los métodos y tareas más pertinentes. Los procesos de cambio requieren flexibilidad en el pensamiento, prudencia en la toma de decisiones y dominio de los códigos lingüísticos en las más diversas situaciones y comunidades.

Asumir la incertidumbre nos plantea avanzar en las visiones complejas y en la ecología evolutiva de los grupos y de las instituciones concientes del papel y de los múltiples retos que aparecen desde la sociedad del conocimiento, el impacto tecnológico y los proyectos más creativos y originales de los grupos y de cada ser humano.

La respuesta a la amplitud de planteamientos y a los movimientos formativos ha de ser imaginativa, pero apoyada en procesos creativos y en programas de investigación que aborden con flexibilidad los principales escenarios y conviertan los grupos en activos protagonistas y eficientes colaboradores. Pero la incertidumbre no conlleva renunciar a planteamientos holísticos, característicos de la visión compleja o armónicos con la ecología de los saberes, si no que nos plantea tomar decisiones más globalizadoras y cer-

canas a las expectativas de cada grupo humano, en su amplia perspectiva y lograr su mayor colaboración en la concepción y en las prácticas singulares donde se responda con ingenio a los nuevos retos.

Los procesos formativos se muestran cambiantes tanto por las mutaciones de los grupos humanos, ante la profunda crisis del actual escenario mundial, como por la superficial asunción de responsabilidades de algunas personas y organizaciones con limitadas visiones. Se ha de seleccionar lo más valioso del pasado y desvelar las tendencias posibles y más favorables de un futuro, siempre complicado y de muy difícil predicción.

La respuesta al cambio ha de ser de adaptación crítica y creativa, pero tal respuesta ha de tener un horizonte y una actitud de búsqueda para realizar proyectos factibles, apoyados en concepciones y modelos valiosos que propicien la comprensión de la interacción y de las tendencias que llevan a una toma de postura racional y empática. El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de percibirse más allá del momento incierto actual, comprometido con adecuadas síntesis entre una apertura razonable al cambio y la recuperación de lo más relevante de lo conocido y de lo trabajado en los modelos y prácticas de enseñanza. Este puente creador del proceso ha de servir para aprender y autodesarrollarse, de ahí que la aportación de la enseñanza y de sus profesionales sea esencial.

5.11. El proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de las competencias

La tarea formativa ha de contribuir al desarrollo de las competencias, prioritariamente de las básicas, genéricas y profesionales. El conocimiento didáctico y singularmente el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de incrementar el dominio de las competencias que ha de lograr cada estudiante y grupo humano a lo largo de su formación, adaptando el proceso a los cambios que requiere este enfoque.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de llevarse a cabo de tal modo que las personas alcancen la formación y avancen en las competencias en función del nivel del sistema educativo y de los desafíos laborales que ha de asumir.

Entre las competencias destacamos la comunicativa, la social-intercultural y la de participación en el mundo físico y humano, conscientes del valor de cada situación formativa. En otro trabajo (Medina, 2009) hemos planteado que el dominio de las competencias citadas requiere un proceso de enseñanza-aprendizaje, que sea coherente con el estilo comunicativo, auténtica base que hemos de construir. Así el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de plantear un discurso armónico en la concatenación y complementariedad entre los códigos verbal y no verbal, a la vez que sensible a las múltiples situaciones en las que interactúan los seres humanos, planteando las tareas desde un

verdadero enfoque integrado, trabajando los contenidos con una visión transversal y partiendo de aprendizajes experienciales e integrados.

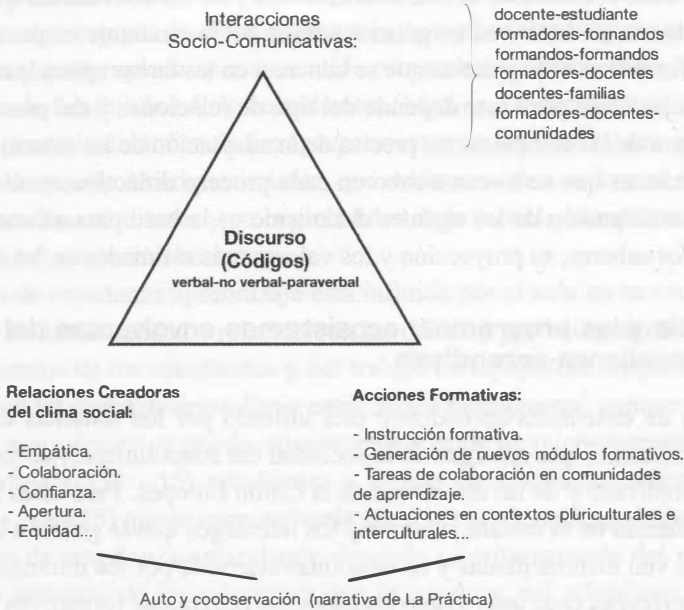
El proceso formativo ha de lograr que cada estudiante avance en las competencias estimadas, así el profesorado y los formadores autoanalizan el dominio que de las mismas tienen y planifican el proceso de enseñanza-aprendizaje como un referente en sí mismo de avance y consolidación de tales competencias, logrando profundizar en su desarrollo. La formación necesita trabajar de modo integrado todas las dimensiones de la competencia con alta proyección en la aplicación y solución de los problemas personales y profesionales.

El proceso ha de estimular la integración y actualización de los saberes y realizar prácticas de modo que los estudiantes asuman y resuelvan las tareas necesarias. El proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza seleccionando los saberes académicos y artísticos más relevantes y trabajándolos para dar respuesta a los problemas vitales y a las futuras experiencias profesionales. El proceso formativo se estructura mediante las actividades y conocimientos más representativos, pero con una visión interrelacionada y de plena proyección en la vida y en las futuras demandas profesionales, tanto de los formadores, como de los formandos.

5.11.1. ¿Qué proceso de enseñanza-aprendizaje es más pertinente para propiciar el dominio de las competencias?

El proceso ha de ser natural y sensible a la comunicación y al dominio de los términos y textos que emplea cada estudiante y la clase en su conjunto, avanzando en la consolidación de un estilo de comunicación empática y emotiva, que atienda a las expectativas de los implicados y que construya con su apoyo una “comunicación formativa”, tanto para cada aprendiz, grupo y comunidad de aprendizaje, como para los formadores, que identifican en su discurso las dimensiones y componentes básicos de las competencias a desarrollar y el conjunto de textos y contextos que dan sentido a la mejora de las prácticas formativas. Entre los modelos que fundamentan el proceso comunicativo destacamos: (Medina, 2009, 307).

Modelo de Construcción de la Competencia Socio-Comunicativa:



El proceso de enseñanza-aprendizaje mejora las competencias al desarrollar modelos que complementan y transforman los elementos interactivos, las acciones en las diversas comunidades y generan relaciones creadoras de sentido, vivenciadoras de la práctica en los centros y en los diversos grupos de aprendizaje.

El componente nuclear del modelo es el discurso y los códigos en los que se expresan los participantes profundizando en la complementariedad y armonía entre ellos, tomando el valor semántico y verbal como núcleo y la entonación y los gestos como apoyo y adaptación del mismo a los grupos interculturales y a los diversos escenarios en los que interactúan. Las relaciones sociales evidencian las interacciones y el clima resultante incide en el trabajo generado y en los ambientes formativos; así cuanto mayor sea la presencia de relaciones favorables al desarrollo de las competencias, el discurso, las acciones e interacciones serán más pertinentes, dada la necesaria integración que han de tener en la práctica formativa: las interacciones, las relaciones y las acciones – tareas a compartir entre todos los implicados.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de adaptarse al desarrollo y mejora del tipo y modalidad de competencias que deseamos consolidar, construido como un proceso

emergente, integrado e intercultural que amplía y adecua el discurso en función de las demandas de cada comunidad, de sus interacciones y de las actividades que se llevan a cabo en los procesos educativos en general y en el del aprendizaje en particular.

La acción formativa es la práctica que se concreta en las tareas aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero éste depende del tipo de relaciones y del proceso interactivo, así la mejora de las competencias precisa de la adaptación de las relaciones y del discurso a las acciones que se llevan a cabo en cada proceso didáctico, en el que la variabilidad y la participación de los agentes del mismo es la base para alcanzar el sentido integrado de los saberes, su proyección y los valores más estimados en las comunidades.

5.12. El aula y los programas: ecosistemas envolventes del proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje está influido por los sistemas envolventes y por los condicionantes que emergen de la sociedad del conocimiento, de los cambios de un mundo globalizado y de las directrices de la Unión Europea. Pero estas influencias, a veces determinantes de la cultura, el clima y los liderazgos que se generan en los centros formativos, se ven incrementadas y en ocasiones alteradas por los microsistemas de relación que configuran cada aula-grupo humano, los programas formativos y las organizaciones que diseñan y desarrollan los proyectos educativos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de realizarse teniendo en cuenta las múltiples incidencias que caracterizan los marcos internacionales, las legislaciones que estructuran los sistemas educativos y especialmente las culturas que caracterizan las instituciones formativas.

Entre estos cambios de los macro y mesosistemas que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje destacamos los que afectan a las normativas de las administraciones educativas y a las numerosas situaciones de controversia que los sitúan ante conflictos latentes y emergentes.

Las acciones que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen un lugar característico que son las aulas, en la educación formal, más influidas por el ciberespacio y las nuevas teleclases, que han tenido una gran influencia en la educación de las personas adultas, así hemos de señalar la evaluación del potencial formativo de estas aulas, reflejado por los trabajos derivados de la estimación de programas y su incidencia en la formación integral de las personas adultas, un ejemplo es la estimación formativa del proyecto mentor para la educación de las personas adultas (Castro, 2004).

Los procesos de enseñanza aprendizaje se llevan a cabo en estos escenarios de gran impronta, como son las aulas, que se caracterizan por un hondo sentido socio-comunicativo, ecológico y transformador. Las aulas no son sólo el entorno físico, que condiciona

el proceso en su habitabilidad, luminosidad, armonía de espacios, impronta del mobiliario, estructura de sus componentes y singularmente decoración e identificación con el estilo docente, sino campos de saber, integración de medios tecnológicos etc., que han de ser analizadas y contempladas por su sentido estructural y organizativo; singularmente por el criterio de flexibilidad de los estudiantes (Medina, Domínguez y Gento, 2008) al establecer la armonía dinámica de los agrupamientos de los estudiantes: grupo base, de refuerzo y de desarrollo o enriquecimiento, que evidencian nuevas formas de trabajar con los colegas, con los estudiantes y en la globalidad de la escuela, conscientes del papel de cada aula y de su evolución humana.

El proceso de enseñanza aprendizaje está influido por el aula en su estructura arquitectónica, en su funcionalidad y relación con las demás y por la organización flexible de los agrupamientos de los estudiantes y del trabajo en equipo del conjunto de docentes implicados con tal grupo de aprendizaje entre 20 y 35 estudiantes, aunque a veces la flexibilidad de agrupamientos puede ofrecer varios tipos de micro-estructuras donde el equipo de refuerzo (10 - 15) estudiantes y similar el de enriquecimiento y el grupo base con más (20 - 25) que se caracterizaría por una mayor homogeneidad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje depende prioritariamente del microcontexto como grupo humano, de las relaciones que se generan, del clima que emerge y del conjunto de actuaciones que caracterizan al grupo clase como escenario en el que el ecosistema, las tareas, acciones y reacciones, empatía y rechazos se van sucediendo en el espacio investido y transformado de cada una de las aulas y del conjunto que define y potencia el centro, como integración y armonía en colaboración con el conjunto de clases, que interactúan cíclicamente y demandan estilos de liderazgos democrático basado en la colaboración.

La sintonía social de los miembros de la clase imprime un ambiente de trabajo, que puede ser prioritariamente de colaboración, confianza y empatía entre estudiantes, docentes, comunidad educativa y claustro, o puede estar marcado por relaciones de lejanía y cerrazón, lo que incide negativamente en el discurso, las reglas de convivencia y los proyectos de trabajo que caracterizan a este grupo de clase.

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de una organización flexible y una estructura acorde con las necesidades de los estudiantes y del profesorado, a la vez que un clima propicio a la ilusión y al desarrollo profesional que beneficie el desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una visión más ecológica y de colaboración entre todos los participantes consolida el proceso de enseñanza-aprendizaje y un discurso de implicación y satisfacción humana, que ha de caracterizar las prácticas innovadoras y la visión de auténtico desarrollo integral de todos los participantes en tal proceso.

En la educación no formal se destacan los programas para atender a las comunidades, los grupos necesitados de apoyo, las actualizaciones socio-laborales y las acciones más valiosas para impulsar el desarrollo sostenible y cuantas iniciativas dan un nuevo valor al trabajo con los más diversos grupos. La especificidad del programa que realizamos incide en la modalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, así un programa centrado en el desarrollo sostenible de un grupo de jóvenes, en situación de riesgo, se caracterizará por configurar un proceso de enseñanza-aprendizaje de empatía, clara presentación de modelos de convivencia y desarrollos de estilos de auténtica colaboración, mediante los cuales impulsar a los aprendices en la búsqueda de su identidad, en la profundización de sus raíces y en la compensación y armonización afectiva. El proceso didáctico se consolidará mediante un discurso empático y clarificador del conjunto de conductas y experiencias vitales que hemos de recordar y valorar, utilizando un estilo participativo y de intercambio de experiencias y de exploración de nuevos caminos de identidad y apertura, aportando tareas que apoyen a los jóvenes en el diseño e identificación con un proyecto útil, que les facilite un nuevo horizonte, aprendan de modo pertinente y asuman con responsabilidad nuevos retos y posibilidades de plenitud humana.

5.13. Problemas e incidencias que determinan el proceso de enseñanza aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje está influido por varios tipos de problemas que se derivan de sus componentes sustantivos: El contexto (macro – meso y micro), los agentes participantes (formadores, profesionales de la educación, docentes, estudiantes, comunidades, etc.), las tareas (la acción formativa y el desarrollo de la tarea de enseñar-aprender), las finalidades que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje (competencias, objetivos formativos, resultados esperados etc.), los métodos y medios, que se utilizan en el proceso,, los ejercicios y actividades que realizan los agentes, las comunidades implicadas, la presión del entorno social, las administraciones educativas etc.

Actividad 5:

Le invitamos a que plantee como **actividad básica**: seleccionar algún problema y relevante derivado de al menos tres condicionantes, por ejemplo: contexto, formadores y recursos para el desempeño del proceso formativo con jóvenes en situación de desempleo.

Los problemas que afectan al proceso devienen de la combinación de varios, en la mayoría de ellos suelen estar presentes los agentes, los medios y las finalidades.

El proceso formativo está condicionado por el limitado dominio de las competencias como la comunicativa, social, intercultural, tecnológica, singularmente en el trabajo con diversas comunidades, diseño de programas sociales ‘ad hoc’, así mismo, la ausencia de “identidad profesional”, los métodos a aplicar, determinan la menor calidad de tal proceso.

Los problemas de puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje se derivan de una carencia de reflexión, de autoanálisis y de omisión de modelos didácticos teóricos y fundamentados.

La acción en las comunidades y en el ciberespacio, así como en las abundantes comunidades en red (Web.2.0, .3.0, etc), nos evidencia la necesidad de una preparación adecuada en el dominio tecnológico y la presencia en la red, en los diversos escenarios de estudio y análisis especialmente en las comunidades emergentes, encontrando la apropiada síntesis entre los estilos de interacción en el ciberespacio y el uso de programas en aulas presenciales, en las que tomar decisiones con la colaboración de los estudiantes.

El estudio de los temas dedicados a la interacción y a la práctica profesional le facilitarán el conocimiento de la realidad interactiva y su complejidad, especialmente cómo indagar para construir un mapa de relaciones sociales apropiado y con qué métodos avanzar en la interacción empática y colaborativa, a su vez ampliados con el estudio del tema dedicado a la formación práctica.

Los problemas que encontramos en los procesos de enseñanza-aprendizaje son tan abundantes como situaciones formativas, contextos y agentes que participen en ellos. Los casos que hemos de estudiar para comprender que problemas emergen en cada situación formativa son tan peculiares como los seres humanos en ellos implicados, sin embargo entendemos que hemos de partir de una evaluación diagnóstica, previa a aplicar un programa, a actuar en un aula o a implicarnos en un foro o chat, como expertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta evaluación previa hemos de hacerla aplicando la pertinencia del modelo didáctico diseñado, valorando si es adecuado para entender a los colegas y estudiantes, que participen en un programa o realicen con nosotros una formación directa en el aula; así hemos de conocer la cultura previa de los aprendices, sus experiencias y actitudes ante el aprendizaje que han de emprender, los conocimientos adquiridos, sus estrategias para trabajar los nuevos saberes y métodos, la visión que tienen de lo que trabajamos, las expectativas propias y de su grupo familiar, que evidencian, con quien/es vamos a realizar tal proceso formativo, a la vez que hemos de autoanalizarnos acerca de la experiencia formativa para emprender este proceso, sin obviar el análisis de los métodos didácticos, actitudes, competencias, recursos, cultura y profundizar en el conocimiento amplio del



contexto, la tarea formativa, los agentes, los medios y el nivel de satisfacción de todos para emprender tal proceso didáctico. Nos anticipamos a los problemas, los diagnosticamos y procedemos con cautela y rigor, dado que aplicamos la entrevista, la auto y co-observación, el estudio de experiencias previas y las acciones vividas con anterioridad.

¿Cómo anticiparnos a las incidencias? Los profesionales de la educación han de prever las incidencias y anticiparse a la indefensión o vulnerabilidad, en consecuencia hemos de aplicar cuanto expusimos al presentar el acto didáctico en sus tres momentos de pre-acción, interacción y pos-acción, fundamentalmente, recordar a Urzúa y Vásquez (2008), quienes aportan que la identidad profesional se mejora cuando se anticipan los problemas de la práctica y se reflexiona planificándolos con rigor y apoyados en el estudio y la previsión de las mismas.

La incertidumbre de este proceso y las imprevistas reacciones de los implicados en el mismo nos demandan una intensa reflexión y un diagnóstico previo del sentido y de su alcance, aplicando las propuestas que Schön (1992) y sus seguidores, así como los de Villar y DeVicente, (1994), quienes expresan que los profesionales de la educación han de ponderar el mayor número de elementos y factores que concurren en los hechos educativos y extraer nuevos argumentos para la mejora continua, principalmente al actuar y profundizar en la fase pos-activa, convertida en la más pertinente y rigurosa para encontrar los argumentos y formular con precisión los problemas que acontecieron, su proyección y analizar la calidad de las decisiones adoptadas y su implicación para desempeñar con calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.14. El proceso de enseñanza-aprendizaje en su proyección y significado innovador

El proceso de enseñanza-aprendizaje se explicita en las decisiones más valiosas que asumen los miembros de la acción formativa y que afecta a una ingente cantidad de componentes.

Este proceso ha de ser vivenciado, experimentado e investigado por las personas y profesionales de la educación, así a modo de estudio de caso, deseamos situarle ante alguna experiencia formativa que le haya marcado y hemos de comprender este proceso convirtiendo tal experiencia en un objeto de reflexión, innovación e investigación. La actividad que le sugerimos consiste en:

Narrar una experiencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje a que su juicio ha tenido una honda repercusión en su pensamiento, en su práctica y en alguna institución, programa, comunidad o estudiante a quien este proceso formativo le haya marcado hondamente.

El estudio ha de hacerse mediante una narrativa fecunda, meticulosa y reposada, analizando rigurosamente el contenido de esta narrativa y ampliando los datos mediante entrevistas a los actores, recuerdo diferido, análisis de documentos, estudio de tareas, identificación de casos etc.

El estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje lo ampliamos mediante alguno de los siguientes ejemplos de investigación:

1. Garnett (2008)
2. Olson y Lang (2008)
3. Medina y cols (2009)

Garnett (2008) plantea una visión innovadora del modo de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y considera que ha encontrarse un necesario equilibrio al llevarlo a cabo entre la instrucción, las relaciones sociales y clima de clase, la disciplina y la motivación, aportando una investigación de estudio de caso con, al menos, tres docentes, manifestando que ha de lograrse un adecuado equilibrio entre la tarea de instrucción y la de orientación-asesoramiento (clima social del aula). Especialmente le preocupa cómo han de asesorar y realizar los procesos tutoriales los docentes, siendo necesario transferir esta preparación a los futuros programas de formación de profesionales y replantear la relación entre la instrucción y el ‘management’ (asesoramiento / entrenamiento) mediante técnicas aplicadas a docentes y estudiantes, centradas en las necesidades (académicas y vitales). Su trabajo se apoya en los de Rogers y Freiberg (1994; p. 240), quienes estiman que el profesorado puede estar más centrado en la disciplina o en las personas y en la clase y describen los comportamientos más característicos de cada una de las situaciones en el siguiente cuadro. Así entre las comparaciones señalamos:

Docente Centrado en la Disciplina	Docente Centrado en la Persona
<ul style="list-style-type: none"> • El docente es un líder aislado. 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente es un líder implicado / participativo.
<ul style="list-style-type: none"> • El docente se implica en los trabajos y en la organización de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes son facilitadores y colaboradores en las actividades de la clase.
<ul style="list-style-type: none"> • La disciplina emerge desde el profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • La disciplina emerge desde el sí mismo / estudiante.

Docente Centrado en la Disciplina	Docente Centrado en la Persona
<ul style="list-style-type: none"> • El profesorado establece las normas y las reglas para todos los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las reglas son desarrolladas por el docente y los estudiantes a modo de una constitución acordada.
<ul style="list-style-type: none"> • Las consecuencias se fijan para todos los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las consecuencias reflejan las diferencias individuales.
<ul style="list-style-type: none"> • Pocos miembros de la comunidad entran en la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los miembros de la comunidad participan y tienen oportunidades para aprender con los estudiantes. (Enseñan en las clases).

Este esquema nos evidencia, quizás de un modo simple, dos estilos de trabajo de los profesionales, uno centrado en la organización y el liderazgo ligado a la figura del docente y el otro más centrado en la autonomía de los estudiantes.

Estas visiones del proceso de enseñanza-aprendizaje nos muestran que los profesionales siguen muy centrados en los aspectos básicos de la instrucción, necesarios para la formación integral de los estudiantes; pero en los programas no formales, más situados en las comunidades, hemos de comprender que la autonomía y el aprendizaje colaborativo son esenciales y los formadores han de impulsar el protagonismo y la responsabilidad de todos los implicados en las acciones formativas, singularmente si se pretende que los jóvenes y personas adultas tengan un mayor protagonismo en el diseño y en la puesta en práctica de los programas formativos y de las prácticas innovadoras.

Olson y Lang (2008) plantean una idea esencial en los procesos innovadores, que es el impacto de las culturas y las tradiciones del profesorado, y de los profesionales de la educación en general, en los modelos, los métodos y los esquemas mentales que orientan sus prácticas y singularmente el diseño y la práctica formativa. Demandan que los protagonistas presenten sus narraciones y aporten sus propias visiones de los procesos formativos, más que seguir miméticamente las normas administrativas, dado que estas reformas han de contar más con los verdaderos actores de ellas, los profesionales de la educación.

El profesorado ha de estimar la pertinencia de las reformas y su incidencia en su trabajo, implicándose en evaluar la adecuación de las reformas y sus repercusiones en la tarea y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La aplicación de una reforma requiere entender las razones por las que los docentes actúan para procurar respetar sus iniciativas y su cultura, a la vez que implicarles en la

mejora y en el conjunto de decisiones que han de adoptar y anticipar los posibles efectos de las reformas en el clima, cultura y actuación profesional.

Los informes de la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes han tenido una cierta repercusión en las acciones de la administración educativa, así el denominado informe PISA, al valorar el dominio de la competencia y subcompetencias comunicativas y matemática ha llevado a la administración central del Estado a formular un conjunto de competencias básicas a formar y desarrollar en el sistema educativo.

Ante esta demanda nos hemos planteado ¿qué proceso de enseñanza-aprendizaje hemos de construir para responder a esta nueva necesidad y cómo avanzar y trabajar el desarrollo de las competencias de los discentes y de los docentes? La respuesta se encontrará en la obra (Medina, 2009), que intenta atender a esta demanda y plantear las actuaciones a seguir para formar las competencias: social, comunicativa, matemática, etc. Los profesionales han de cuestionarse qué dominio tienen a su vez del conjunto de las competencias básicas en las que se espera formen a sus estudiantes-formandos de un modo integrado y transversal.

El conocimiento del valor de las competencias y del proceso a seguir para mejorar su sentido y proyección en la profesión de educación nos lleva a proponerle la siguiente tarea:

Actividad 6:

Seleccione dos competencias y valore su nivel en dominio de las mismas como futuro-profesional de la educación ¿qué ha de realizar para alcanzar un eficaz desempeño de ellas en su futura vida profesional?

Decida el proceso a seguir y trabaje en el dominio de la competencia elegida y lea alguna obra. Realízelo como un estudio de caso, aplique narrativas, auto-observación, análisis del discurso, grupos de discusión, etc.

El avance en el saber didáctico es esencial en esta visión para lograr profundizar en los múltiples procesos de enseñanza-aprendizaje, pero partiendo de algún estudio de caso representativo y de aquellas experiencias que le han marcado en su pensamiento y práctica construyendo una línea propia de razonamiento y de toma de decisiones en el aula, en los centros formativos y en las más diversas comunidades de aprendizaje.

Los métodos a aplicarse: la auto-observación de la práctica profesional, grabando en audio y/o vídeo las actuaciones concretas que se desean innovar, a la vez que se completa la auto-observación con el trabajo en parejas, estudio compartido entre colegas y contrastes en grupos de discusión con los participantes en el acto didáctico

5.15. Síntesis

El proceso de enseñanza-aprendizaje es la función interactiva que armoniza un conjunto de decisiones y formas de colaboración que se construyen entre docente y discentes al desarrollar la práctica formativa. El proceso de enseñanza-aprendizaje focaliza la acción de enseñar y de aprender en un contexto dado al desempeñar la tarea educativa, dependiendo de la implicación de los agentes, la calidad de las instituciones y de los escenarios formativos, la adecuación y calidad del discurso, y la pertinencia de los elementos coadyuvantes al proceso formativo, la coherencia entre el pensamiento y los sentimientos del docente-formador y la implicación de los pensamientos y emociones de los discentes en cada práctica educativa, tienen máxima incidencia en la génesis y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El avance didáctico que requiere este proceso depende de un conjunto de elementos, pero esencialmente del discurso que construyen los docentes y los estudiantes, de las relaciones que emergen y de la calidad de los conceptos, métodos y tareas desempeñadas por aquellos.

El dominio de este tema en su integridad teórico-práctica es sustancial para responder a los numerosos retos que caracterizan la profesión de educador/a y evidencia que su conocimiento y experimentación es sustancial para encontrar un nuevo sentido a la tarea formativa e incrementar el proceso de profesionalización.

5.16. Tareas globales

1. Analizar alguna situación formativa y descubrir en ella el discurso que emplea el formador/as sus significados explícitos y latentes, las metáforas y singularmente el conjunto de relaciones que se crean en tal proceso formativo.

2. Diseñe un modelo que represente el proceso de enseñanza-aprendizaje y valore el contexto, los elementos más significativos, el discurso empleado y los métodos aplicados.

3. El proceso de enseñanza-aprendizaje encuentra numerosos problemas para un óptimo desempeño, que se sitúan en el contexto, los agentes, la tarea, el discurso, las prácticas, etc. valore alguno de estos problemas y proponga nuevas acciones para la solución del elegido.

4. Analice una práctica formativa sugerida o elegida, grábela en audio o en video y proponga una matriz/cuadro para realizar un análisis minucioso de la misma.

5. El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de nuevas competencias tanto para los docentes, como para los discentes y entre ellas hemos de destacar

la comunicativa y la social e intercultural. ¿Cuáles son las competencias que considera más destacadas para alcanzar un óptimo desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje?

5.17. Autoevaluación

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje se considera como:
 - a. Un acto didáctico innovador.
 - b. Una acción formativa.
 - c. Un proceso en colaboración.
 - d. La actuación entre formador y colegas.
2. Los programas formativos se apoyan en:
 - a. Prácticas indagadoras de los participantes.
 - b. Modelos teórico-prácticos bien fundamentados.
 - c. Actuaciones de los miembros de la Institución.
 - d. Los recursos obtenidos.
3. Entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje se destacan:
 - a. El plan de la Institución.
 - b. Los programas diseñados.
 - c. Las tareas entre iguales.
 - d. El discurso empleado.
4. Las competencias más destacadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje son:
 - a. Matemática, comunicativa y artística.
 - b. Comunicativa, social e intercultural.
 - c. Matemática, tecnológica y vital.
 - d. Conocimiento del mundo, autónomo y vital.
5. Los problemas más destacados en los procesos de enseñanza-aprendizaje dependen de:
 - a. Los proyectos y acciones de las Instituciones.
 - b. El discurso y los recursos de los estudiantes.
 - c. Interacción y el discurso entre docentes-formadores y estudiantes.
 - d. Los contextos y las prácticas en la clase.

6. Los profesores al desempeñar las prácticas formativas las realizan:

- a. Centradas en la disciplina o en los estudiantes.
- b. Centradas en el centro o en las comunidades.
- c. Relacionadas con los grupos más diversos.
- d. Actuaciones en los más diversos ambientes.

7. Los formadores adoptan decisiones que influyen en:

- a. Las actividades a realizar en el aula.
- b. Los planes creativos del centro.
- c. El valor de cada comunidad.
- d. La mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otras acciones para una evaluación comprensiva e innovadora del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Analizar alguna práctica formativa, seleccione algún centro o programa de formación y valore:
 - Los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados.
 - Los discursos empleados.
 - La interacción entre los participantes.
 - Las relaciones emergidas.
 - El estilo de liderazgo, entre otras.
- Diseñe un modelo para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de la calidad del discurso construido, los textos empleados, las metáforas y el conjunto de elementos que configuran la acción docente en el aula y curso.
- Desarrolle modelos de enseñanza-aprendizaje centrados en la cultura colaborativa e integre los elementos más representativos.
 - La instrucción.
 - Los estudiantes – aprendices.
 - Los ecosistemas incidentes.
 - El análisis de casos.
 - Las relaciones sociales.

- La motivación.
- Los posibles conflictos etc.

Soluciones: 1-a, 2-b, 3-d, 4-b, 5-c, 6-a, 7-d.

5.18. Referencias Bibliográficas

CASTRO, M. C. (2004). *Evaluación del programa mentor de formación de adultos*. Tesis doctoral inédita. UNED. Madrid.

*DE LA TORRE, S. (1993). *Didáctica y currículo*. Madrid, Dykinson.

DE LA TORRE, S. (2009). "Transdisciplinariedad y ecoformación. Sentir el futuro con otra conciencia." En A. MEDINA, M. L. Sevillano y S. DE LA TORRE (2009): *Una Universidad para el siglo XXI*. Madrid. Universitas.

FENSTERMACHER (2001): "Out the concept of Manner and its visibility in teaching practice". *J. Curriculum Studies*, Vol.33. (6). 639-635.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (2003). "Renacimiento didáctico". *Revista de Enseñanza*. (21), 325-344.

GARNETT, T. (2008): "Student centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers". *Journal of Classroom Interaction*. 43 (1) 34-47.

HARGREAVES (2001): "Emotional Geographies of Teaching". *Teacher College Records*. Diciembre 2001. pp.1056-1080.

MEDINA, A., DOMINGUEZ, M. C. (2008). Los procesos reflexivos como base de la formación del profesorado. En J. Cardona (2008) (Coord) : *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo de los profesores*. Madrid. Sanz y Torres. 147-158.

*MEDINA, A. (2007). "Visión tecnológica de la didáctica. Aportaciones de los doctores Fernández Huerta y Rodríguez Diéguez". *Revista Bordón*, 59 (2-3) 431-450.

*MEDINA, A. (2009) (ed.): *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid. Universitas.

MEDINA, A., DOMINGUEZ, M. C. y GENTO. S. (2008). "Flexible groups in the classroom" ECER, 16-20 sep. Goteborg. Paper.

OLSON, J. y LANG, M. (2008). Ist here Light as well as heat? En J. A. KENTEL AND SHORT – TOTEMS AND TABOOS. Porterdam, Sense Publishers. Pp. 97-111

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1985). *Curriculum, acto. didáctico y teoría del texto*. Madrid. Anaya.

*RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. (2004): *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Malaga. Aljibe.

ROGER, C. y FREIBERG, J. (1994). *Freedom to learn*. Upper Saddle River (3er ed.). New York. Merrill Publishing.

SCHÖN, D. (1989). *The reflective practitioner*. San Francisco, Jossey, Traduc. 1992. En Paidós.

URZÚA, A. y VÁSQUEZ, C. (2008): "Reflection on professional identity in teachers future – oriented discourse". *Teaching and teacher Education*. 24 (7) 1935-1946.

VILLAR, L.M. Y DE VICENTE, P. (1994): *La enseñanza reflexiva en los centros escolares*. PPU. Barcelona.

WOODS, P (1996). *Researching the art of teaching, ethnography for educational use*. London. Routledge.

YINGER. R. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En L. M. VILLAR (Ed): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de publicaciones, 164-184.

5.19. Glosario

Acto didáctico:

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con un discurso formativo, logrando la óptima capacitación de los estudiantes y el desarrollo profesional del profesorado. El acto concreta y da enfoque comunicativo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Conjunto de factores y agentes que hacen posible el proceso de enseñanza-aprendizaje, singularmente: contexto, discurso, métodos, tareas, medios, contenidos formativos y los formadores, docentes y estudiantes.

Modelo de enseñanza-aprendizaje:

Representación creativa y rigurosa del conjunto de componentes del proceso formativo con la finalidad de comprenderlo y mejorarlo.

Proceso de enseñanza-aprendizaje:

La acción interactiva entre la docencia y la tarea del discente, que desarrolla una instrucción formativa para alcanzar la óptima capacitación intelectual y afectiva de los estudiantes.

Proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la disciplina:

Acción docente caracterizada por la preocupación de los formadores por la instrucción formativa y el dominio y organización de los contenidos a estudiar y adaptar a los estudiantes.

Proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en las personas:

Acción formativa orientada a la educación integral de la persona, al desarrollo del clima social y de las relaciones más pertinentes entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(Capítulo 5)

DIRECTRICES DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA:
CULTURA, DISEÑO DE COMPETENCIAS Y
CONTENIDOS FORMATIVOS

José Miguel Jiménez González
Ángel Pío González Díaz
Manuel Fariñas García

Universidad "Santo Tomás" - Terrazas

[Capítulo 6]

**DIRECTRICES DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA:
CULTURA, DISEÑO DE COMPETENCIAS Y
CONTENIDOS FORMATIVOS**

José-Miguel Jiménez González
Ángel-Pío González Soto
Manuel Fandos Garrido

Universidad "Rovira i Virgili" – Tarragona

- 6.1. Introducción
- 6.2. Características
- 6.3. Objetivos
- 6.4. Organización
- 6.5. Metodología
- 6.6. Desarrollo de contenidos

6.6.1. Principales características de la

6.6.1.1. La Cultura como desarrollo de la

6.6.1.2. La Cultura del Siglo XXI y el hoy

6.6.1.3. El siglo XXI

6.6.2. El nuevo Plan de estudios de la

6.6.2.1. Características

6.6.2.1.1. Los cambios de carácter: El Diseño del Proceso Docente-Aprendizaje: la

6.6.2.1.2. Características de los cambios: El desarrollo cognitivo de la programación por

6.6.2.1.2.1. Identificación del alumno: Diseño Descartado de las competencias

6.6.2.1.2.2. El análisis del Grupo de Aprendizaje

6.6.2.1.2.3. Los Objetivos en el Proceso Docente-Aprendizaje

6.6.2.1.2.3.1. Niveles de concreción de los objetivos

6.6.2.1.2.3.2. La Formulación de los objetivos como resultado de

6.6.2.1.2.3.2.1. Aprendizaje

6.6.2.1.2.3.2.2. Desarrollo inicial de los contenidos a desarrollar en el curso

6.6.2.1.2.3.2.3. Caracterización de los contenidos y los competencias

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

- 6.1 **Introducción**
- 6.2 **Competencias a alcanzar**
- 6.3 **Objetivos**
- 6.4 **Mapa conceptual**
- 6.5 **Situación profesional**
- 6.6. **Desarrollo de contenidos**
 - 6.6.1. Presentación: Los nuevos desafíos
 - 6.6.1.1. La Cultura como referente de la actuación didáctica
 - 6.6.1.2. La Cultura del Siglo XXI y su impacto en el Diseño del Proceso Enseñanza-Aprendizaje
 - 6.6.2. Un nuevo foco de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Las Competencias
 - 6.6.3. Los cambios implícitos: El Diseño del Proceso Enseñanza-Aprendizaje ha de tener como centro de atención las competencias
 - 6.6.4. Conceptualizar los cambios: El desarrollo operativo de la programación partiendo de las competencias. Una propuesta
 - 6.6.4.1. Identificación-Selección-Diseño-Descripción de las competencias
 - 6.6.4.2. El análisis del Grupo de Aprendizaje
 - 6.6.4.3. Los Objetivos en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje
 - 6.6.4.3.1. Niveles de concreción de los objetivos
 - 6.6.4.3.2. La Formulación de los objetivos como resultados de Aprendizaje
 - A) Determinación inicial de los contenidos a desarrollar en el curso
 - B) Correlación de los contenidos y las competencias

- C) Las taxonomías y su elección
- D) La Matriz de interconexión de contenidos y objetivos
- E) La Formulación de los objetivos
- F) Relacionar los objetivos formulados con las competencias seleccionadas

6.6.5. Los Contenidos

6.6.5.1. La selección de contenidos

- A) Criterios para la selección y valoración de contenidos
- B) Establecimiento de rangos y clasificación de contenidos
- C) La toma de decisión sobre la selección de contenidos

6.6.5.2. La secuenciación de contenidos

6.6.6. El análisis: ¿Qué es ahora diferente?

6.7. Síntesis

6.8. Tareas para el aprendizaje

6.9. Autoevaluación

6.10. Bibliografía

6.1. Introducción

Este capítulo sobre “Directrices de Actuación Didáctica: Cultura, Diseño de Competencias y Contenidos Formativos” queda integrado en la Unidad Didáctica II: Componentes y Metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su justificación viene determinada por ser el primer paso en la satisfacción de necesidades formativas en el contexto ecológico más próximo de la realidad educativa: El Aula.

La importancia de este aspecto en la formación de profesionales de la educación como son los Educadores/as Sociales y los Pedagogos/as es operativa. La enseñanza alcanza sus mayores cotas de racionalidad cuando se comienza a estructurar la programación; esto es, cuando se pasa de la idea o posicionamiento general al diseño concreto de actuación, cuando se pretende concretar la acción y proceso de la enseñanza.

Esto que se ha expuesto no es novedoso. Lo que sí es innovador es la introducción de un elemento en la programación que hasta ahora quizás no había estado presente y, sobre todo, si ha estado presente, no se le ha dado el papel que proponemos en este capítulo. Este elemento son Las Competencias.

Las Competencias entendidas como “aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (Zabala y Arnau, 2008: 31), han de ser el centro de atención de la programación porque tamizan los elementos clásicos de dicha programación.

En este capítulo expondremos la forma en que podemos desarrollar la Programación del proceso enseñanza-aprendizaje teniendo como centro de atención y referencia Las Competencias a conseguir por el alumnado en el proceso formativo que estamos programando.

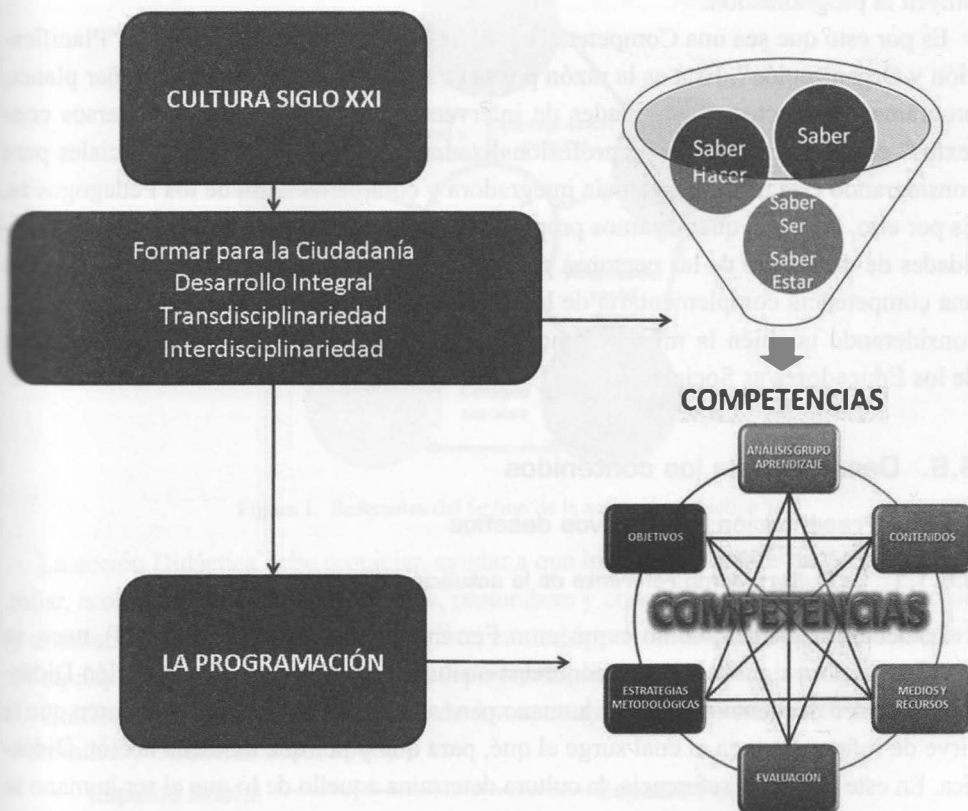
6.2. Competencias a alcanzar

MAPA DE COMPETENCIAS	
PROFESIONALIZADORAS	
Educación Social	Pedagogía
Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos	→
COMPLEMENTARIAS	
Educación Social	Pedagogía
←	Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar las acciones educativas
GENÉRICAS	
Planificación y organización	

6.3. Objetivos

1. Comprender la necesidad e importancia del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje como directriz de la acción didáctica.
2. Diferenciar los elementos del diseño del proceso enseñanza-aprendizaje: Competencias, Objetivos y Contenidos.
3. Utilizar diferentes criterios para el Diseño de Competencias, Formulación de Objetivos y Selección y Secuenciación de Contenidos.
4. Demostrar la importancia y la viabilidad de la realización de la programación del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de y teniendo como centro de atención las Competencias.

6.4. Mapa conceptual



6.5. Situación profesional

Profesionales de la educación como son los Educadores/as Sociales y los Pedagogos/as tienen que fundamentar su acción didáctica sea cual sea el ámbito en el que estén inmersos o el grupo de aprendizaje con el que estén interviniendo. Y es en esto en lo que se diferencian estos profesionales de otros que pueden estar implicados en el ámbito educativo. La programación del proceso de enseñanza-aprendizaje sitúa los principios y procedimientos para que los Educadores/as Sociales y Pedagogos/as puedan plantear con rigor su actuación formativa, dotándoles de los recursos necesarios para organizar y desarrollar actividades formativas.

Estos profesionales de la educación, en su actuación técnica y quehacer profesional, han de organizar, disponer, ejecutar y controlar una actividad didáctica, situada en un de-

terminado contexto, con profesionales y estructuras específicas. Estas operaciones constituyen la programación.

Es por esto que sea una Competencia genérica de ambos profesionales la “Planificación y Organización”. Esta es la razón por la cual hemos considerado “Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos” como una competencia profesionalizadora de los Educadores/as Sociales pero considerando ésta una competencia integradora y complementaria de los Pedagogos/as. Es por ello, también, que hayamos propuesto el “Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar las acciones educativas” como una competencia complementaria de los Pedagogos/as pero, como en el caso anterior, considerando también la misma como una competencia integradora y suplementaria de los Educadores/as Sociales.

6.6. Desarrollo de los contenidos

6.6.1. Presentación: Los nuevos desafíos

6.6.1.1. La Cultura como referente de la actuación didáctica

La acción Didáctica, como expusieron Ferrández y González Soto (2000), nace, se justifica y cobra significación en contextos o situaciones concretas. En la acción Didáctica, el centro de atención es el ser humano pero siempre en relación con el marco que le sirve de referencia y en el cual surge el qué, para qué y por qué de dicha acción Didáctica. En este marco de referencia, la cultura determina aquello de lo que el ser humano se ha de impregnar culturalmente. Para ello, la cultura lo trasciende a la sociedad que es la que va a favorecer, a través de los procesos de socialización, la adaptación de este individuo.

A partir de lo anterior, la sociedad lo que hace es generar instrumentos que le ayuden en este proceso de socialización o, si se quiere, que garanticen la reproducción de la cultura con el fin de reproducirse y perpetuarse a sí misma: Son las instituciones educativas. Gracias a esta institucionalización, la persona puede asumir los valores y códigos morales establecidos. Esto lo hace a través del profesional de la educación que es el agente que entiende la acción formativa como proceso de ayuda (diferenciado, específico, especializado, dialéctico, continuo e inacabado), provocando el desarrollo de la persona mediante su proyección personal y socio-laboral.

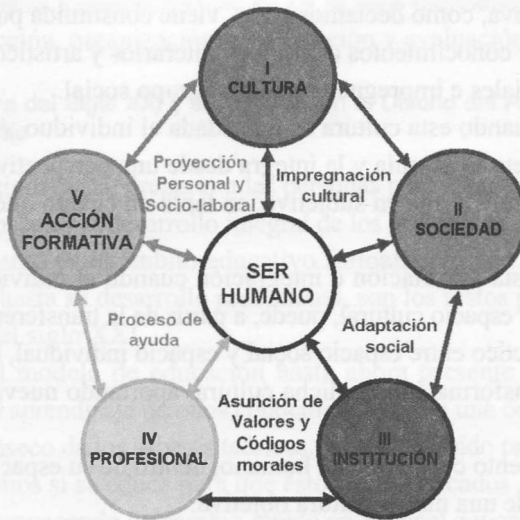


Figura 1. Referentes del ámbito de la actuación didáctica

La acción Didáctica debe propiciar, ayudar a que los seres humanos hagan propio (asimilar, acomodar) el conjunto de hábitos, costumbres y conocimientos científicos, literarios y artísticos del espacio social en que viven en una época determinada, porque es a partir de aquí que el individuo podrá recrear (operar, ampliar, transformar, etc.) dicha cultura.

Gráficamente, quien ha presentado de forma magistral este proceso es Ferrández (en Ferrández y González Soto, 2000):

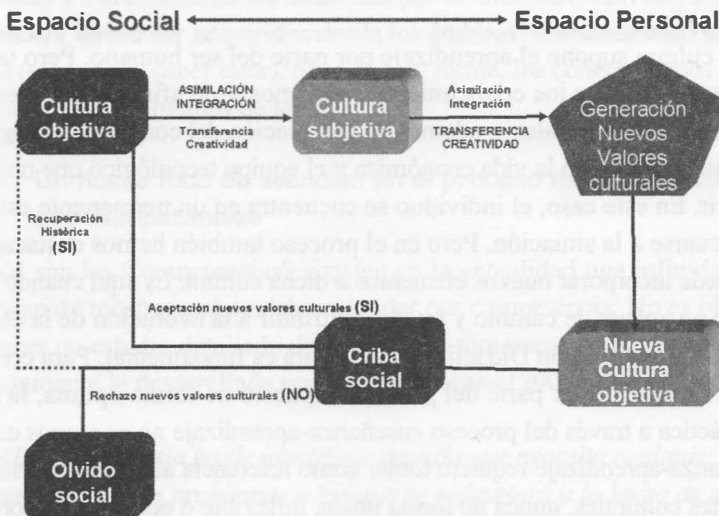


Figura 2. La génesis de la cultura gracias a la educación en cualquiera de sus manifestaciones

1. La cultura objetiva, como decíamos antes, viene constituida por aquel conjunto de hábitos, costumbres y conocimientos científicos, literarios y artísticos que una sociedad ha considerado esenciales e impregnan a todo un grupo social.

2. Sin embargo, cuando esta cultura es trasladada al individuo, éste no la puede asimilar toda o cada sujeto la asimila y la integra desde una perspectiva personal. Es aquí cuando la cultura se transforma en subjetiva, en tanto en cuanto que es poseída significativamente por un individuo.

3. Es a partir de esta asimilación e integración cuando el individuo, una vez hecha propia una cultura, un espacio cultural, puede, a partir de la transferencia y la creatividad y en un proceso dialéctico entre espacio social y espacio individual, hacerse partícipe de la construcción o transformación de dicha cultura, aportando nuevas formas y valores culturales.

4. Es en este momento cuando el ser humano, dentro de su espacio individual ha generado la existencia de una nueva cultura objetiva.

5. Esta nueva cultura objetiva, la persona la transporta en su quehacer a la dinámica social y es en este momento cuando la sociedad puede aceptarla y, en consecuencia, convertirse en nueva cultura objetiva pero enmarcada en el espacio social o rechazarla porque genera conflicto dentro del grupo social. En todo caso, frente al rechazo, el individuo tiene la posibilidad que la dinámica de evolución de la sociedad, del grupo social le permita hacer una recuperación histórica de aquel nuevo valor cultural que quedó en el olvido y, con el paso de tiempo, llegue a ser aceptado como cultura objetiva dentro del espacio social.

El acceso a la cultura supone el aprendizaje por parte del ser humano. Pero también conlleva el efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse por medio del ejercicio las facultades intelectuales y, además, la apropiación del conjunto de rasgos culturales externos que conforman la vida económica y el equipo tecnológico que un pueblo necesita para vivir. En este caso, el individuo se encuentra en un permanente estado de cambio para adecuarse a la situación. Pero en el proceso también hemos destacado que el ser humano puede incorporar nuevos elementos a dicha cultura. Es aquí cuando la persona se convierte en agente de cambio y puede contribuir a la evolución de la cultura.

La interacción entre la Acción Didáctica y la Cultura es fundamental. Para conseguir que el individuo entre a formar parte del proceso expuesto de forma óptima, la contribución de la Didáctica a través del proceso enseñanza-aprendizaje no es menos esencial. El proceso enseñanza-aprendizaje requiere tomar como referencia alguna sistematización de los componentes culturales, nunca de forma única, inflexible o permanente porque no debemos dejar de considerar la especificidad/especialización de los distintos dominios

culturales, la diferenciación/especificidad de los propios individuos y, en uno y otro caso, la valoración, selección, organización, significación y evaluación de los mismos.

6.6.1.2. La Cultura del Siglo XXI y su impacto en el Diseño del Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Formar para la ciudadanía, preparar a las personas para afrontar las demandas futuras y, en definitiva, conseguir el desarrollo integral de los individuos desde que nace hasta el final de sus días, tanto en el ámbito educativo formal, como en el no formal, desde la educación infantil hasta su desarrollo profesional, son los restos principales que se propone la sociedad del siglo XXI.

Sin embargo, el modelo de educación hasta ahora presente ha hecho que ésta se haya centrado en el aprendizaje de unos conocimientos y en una concepción generalizada sobre el valor intrínseco de los saberes teóricos. No se ha tenido presente la valía añadida que tienen los mismos si se educa para que éstos sean aplicados en la práctica.

Este vacío está provocando un cambio rápido en el papel a jugar por la educación y en el quehacer de la misma. En la actualidad, la estructura curricular fundamentada en la especialización y fragmentación de los conocimientos está dando paso a otra que aboga por la “transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad, por el pensamiento sistemático, por la comprensión global de los procesos en los que las personas participan permitiendo encontrar sentido y comprender más profundamente las metas y las tareas necesarias para lograrlas y aprovechando el conocimiento que se genera” (Yániz y Villardón, 2006: 12).

Los conocimientos se deben seleccionar en función de lo que el sujeto que aprende debe saber y éstos, lejos de ser asumidos por el alumnado sólo desde el ámbito conceptual (saber), deben ser adquiridos desde los ámbitos procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser y saber estar). Sólo de esta forma, los conocimientos darán respuesta al alumnado a los problemas de la vida.

6.6.2. Un nuevo foco de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Las Competencias

¿Qué son las Competencias? Existen en la actualidad una infinidad de definiciones que tratan de mostrar qué se debe entender por competencia. No es objeto de este capítulo hacer un estudio detallado de ello pero si tomaremos como referencia una de ellas, concretamente la desarrollada por Zabala y Arnau (2008: 45):

“La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la

vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales”

Si las competencias son la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales para actuar de forma eficiente en un contexto determinado, éstas se convierten en organizadores de la actuación del individuo porque moviliza sus conocimientos, sus procedimientos y sus actitudes de una forma interrelacionada. Es importante que la persona las adquiera, las configure y las fortalezca a través de su uso.

Las competencias se conforman como el hilo conductor del proceso enseñanza-aprendizaje ya que ponen de manifiesto los niveles de consecución de las capacidades propias que en cada proceso educativo-formativo que se quiera desarrollar.

Cuando hablamos de directrices, nos estamos refiriendo a aquello que determina la generación de algo. Son el conjunto de instrucciones o normas generales para la ejecución de algo. Si estas directrices las ubicamos en la Acción Didáctica, nos estamos refiriendo al diseño del proceso enseñanza-aprendizaje.

Las Competencias se convierten, de esta forma, en organizadoras de dicho diseño. Son el elemento central del diseño de dicho proceso, ya que permite a éste, a partir de las Competencias, identificar la situación del grupo de aprendizaje con respecto a ellas, concretar la formulación de objetivos para lograr su consecución, identificar los contenidos para ser trabajados de forma alineada con las mismas. Todo lo anterior, reforzado mediante el uso de unas estrategias metodológicas y unos recursos que se adecúen al desarrollo de las citadas Competencias. Además de esto, las Competencias permiten la identificación de los criterios de evaluación imprescindibles para su aprendizaje.

Actividad 1:

Teniendo presente lo leído en referencia a las Competencias, elabore una aproximación conceptual de las mismas

6.6.3. Los cambios implícitos: El Diseño del Proceso Enseñanza-Aprendizaje ha de tener como centro de atención Las Competencias

El diccionario de la lengua de la Real Academia Española (1984: 1072) define planificación como “Acción y efecto de planificar”. En la segunda acepción se completa la primera cuando se dice lo siguiente: “Plan general, científicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal y como el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria, etc.”.

De forma general, se puede clasificar la planificación haciendo referencia a:

1. Planificación estratégica: Se preocupa fundamentalmente de la especificación mediante objetivos de las políticas existentes (orientación).
2. Planificación táctica: Adecuación del estratégico a un contexto y centrada en ordenación de medios (analizar recursos y en torno).
3. Planificación operativa: Se aplica a situaciones concretas y dirigidas a desarrollar actuaciones (ordenar y desarrollo de acciones concretas).

El Diseño del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje nace de la planificación y está condicionada por ella, como parece lógico. Si proyectamos el concepto planificación al campo educativo, en general, y a la enseñanza, en particular, se puede identificar que, a la hora de abordar el mismo, los autores aluden al diseño del currículum, plan, proyecto, planeamiento, etc., y como consecuencia de éstos surgen planes, programas, proyectos, diseños, etc. Estos últimos serían, según Flechsing (en Tejada, 2001: 236), los diferentes niveles de diseño, según se sitúen en relación al sistema, programa, actividades, bloques o fases. Gráficamente, lo podemos representar de la siguiente forma:

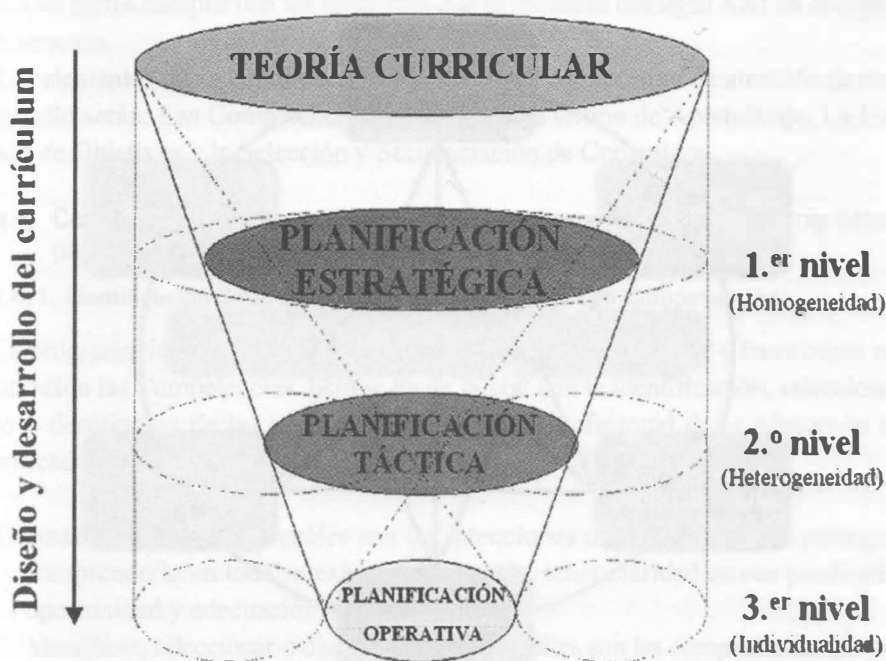


Figura 3. Niveles de planificación o concreción curricular



La forma en que lo anterior se concreta en documentos que, de mayor a menor ámbito de planificación, serían:

1. Para el sistema educativo: Diseño curricular Base, Proyecto Educativo de Centro-Proyecto Curricular de Centro y Programación.
2. Para la formación fuera del sistema educativo: Currículum, Programa y Programación.

Focalizaremos el discurso a partir de ahora sobre el nivel de planificación del proceso enseñanza-aprendizaje más próximo al usuario, al educando. Es la planificación que se realiza en el ámbito del aula. Hablaremos de la Programación.

La programación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, tal y como exponen Ferrández y González Soto (1990: 20), la podemos considerar como “la acción que posibilita poner en situación concreta un proyecto de enseñanza”.

La programación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje comporta la realización de una serie de operaciones que tienen como fin último organizar, disponer, ejecutar y controlar una actividad didáctica, situada en un determinado contexto, con profesionales y estructuras específicas. Estas operaciones se concretan en el trabajo con los siguientes elementos:



Figura 4. Diseño del Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Como podemos ver en el gráfico, no se ha establecido una estructura lineal. La razón de esto es porque el proceso de diseño no es lineal ni crece en el vacío. Se va desarrollando a partir de la interacción entre todos los elementos establecidos con el fin de que, al final del proceso, la estructura, que se suele presentar lineal, tenga una completa coherencia interna.

Programar es algo más que explicitar los elementos de contenido que un alumno ha de aprender. Supone estructurar según unos imperativos y disponer para la acción de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El centro de atención de la acción didáctica ha de ser el sujeto que aprende. Lo que este sujeto tiene que aprender ha de venir determinado por lo que verdaderamente ha de aprender. Dicho aprendizaje, además, debe serle útil para su desarrollo en la vida cotidiana. Con este aprendizaje, el alumnado debe saber, saber hacer, saber ser y saber estar con el fin de poner todos estos saberes en solfa, utilizarlos de forma integrada para dar la respuesta más adecuada a las diferentes situaciones que se le puedan presentar en su vida.

Con la situación descrita, la programación del proceso enseñanza-aprendizaje ha de partir y tener como centro de atención Las Competencias. Sólo de esta forma, la acción didáctica podrá cumplir con las funciones que la sociedad del siglo XXI ha delegado en la educación.

Los elementos que a continuación se propondrán como centro de atención de nuestro desarrollo serán: Las Competencias, el Análisis del Grupo de Aprendizaje, La Formulación de Objetivos y la Selección y Secuenciación de Contenidos.

6.6.4. Conceptualizar los cambios: El desarrollo operativo de la programación partiendo de Las Competencias. Una propuesta

6.6.4.1. Identificación-Selección-Diseño-Descripción de Las Competencias-

La programación del proceso enseñanza-aprendizaje ha de partir y tener como centro de atención las Competencias. Ésta se ha de iniciar con la identificación, selección o diseño y descripción de las mismas. La misión del profesional de la educación como planificador serían dos:

1. Analizar e identificar cuáles son las intenciones o fines educativos perseguidos, comprenderlo en toda su extensión, acotarlo, tener claridad en sus posibilidades, oportunidad y adecuación.
2. Identificar, seleccionar o diseñar y describir cuáles son las competencias que se han de abordar en dicha acción educativa, determinando la programación de situaciones de aprendizaje que promuevan el conjunto de conocimientos, procedimientos

y actitudes que componen dichas competencias. Supone, por tanto (Yániz y Villardón, 2006:23-24):

- a. El aprendizaje de conocimientos.
- b. La adquisición de procedimientos.
- c. Desarrollo de las actitudes.
- d. El conocimiento necesario para identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que se necesitan para abordar diferentes situaciones (solucionar un problema, resolver una tarea, etc.).
- e. La habilidad para movilizar lo necesario en cada caso y para aplicarlo con eficacia y eficiencia.

Estamos identificando el conjunto de competencias que hace falta que adquiera alumnado para dotarlo de la capacitación necesaria que le permita intervenir de forma eficaz en relación con aquellos aprendizajes que se proyectan a través de la acción educativa.

En la identificación, selección o diseño y descripción de competencias podemos utilizar una serie de recursos que, en la práctica, nos permitirán su concreción para el diseño y desarrollo de la acción educativa:

1. Prescripciones: Como su nombre indica, son especiales especificaciones establecidas para los alumnos de la acción educativa. En el caso, por ejemplo, del ámbito escolar, tenemos diferentes informes que nos pueden servir de referencia: Informe Delors (1996), Proyecto DeSeCo (OCDE, 2002), Documento marco del Currículo Vasco (AA.VV., 2005), Competencias Clave (Eurydice, 2003), etc. En el caso de tener que planificar un curso de formación continuada de trabajadores en una organización, es muy posible que ésta nos indique lo que ella considere prescriptivo y, en consecuencia, determinará la forma de planificar la acción formativa, así como el desarrollo de la misma.
2. Material bibliográfico: A la hora de planificar, el profesional de la educación utiliza diferentes tipos de material bibliográfico con la finalidad de tener elementos de ayuda para la planificación. Aquí centraremos nuestra atención en aquellos materiales que nos aporten el estado de la cuestión respecto a las competencias de la acción educativa que vamos a desarrollar o respecto a experiencias anteriores en el mismo sentido. El objetivo no es acomodar estas competencias cuando se planifica un curso, sino que éstas deben encajar en la planificación. Al menos debe poner al alcance del profesional de la educación todo un abanico de competencias en el desarrollo de sus decisiones didácticas.

Un buen ejemplo de este tipo de material puede ser los Libros Blancos que ha desarrollado ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) en referencia a las futuras titulaciones universitarias de grado. En estos documentos, entre otras cuestiones, se describen perfiles y competencias profesionales de cada titulación. Estos documentos han sido útiles a las universidades a la hora de diseñar sus titulaciones de grado y tendrán una incidencia directa en la programación de cada una de las materias-asignaturas que constituyan dichos planes de estudio.

3. Cursos y experiencias: Pueden suponer una actualización e intercambio de experiencias y una ayuda a configurar una solución razonada basada en la práctica. La cuestión es identificar cursos de similares características al que queremos desarrollar e identificar las competencias que se han planificado. Como en el caso del material bibliográfico, no debemos acomodar competencias, sino que deben encajar en la planificación.
4. Conocimiento de la realidad: El dominio de la realidad en la que hay que inscribir la acción educativa es un elemento relevante a la hora de considerar las competencias sobre las que trabajar. Es necesario acercarse a la realidad con el fin de conocerla porque es una fuente fundamental para el establecimiento de los intereses y necesidades del grupo de aprendizaje que determinará la concreción de competencias a desarrollar en la acción educativa.
5. Alumnos: Las competencias a desarrollar en una acción educativa vendrán determinadas por el perfil del alumnado, su ambiente, su participación, conductas, conocimientos, etc.
6. Tareas a desarrollar: Los posibles contenidos sobre los que trabajar y las actividades que se puedan derivar de los mismos o el tratamiento a dar de ellos, son aspectos a tomar en consideración para la concreción de competencias.
7. Posibilidades metodológicas: Los procedimientos heurísticos a desarrollar por el profesional de la educación en el tratamiento de los contenidos va a determinar de forma importante la concreción de competencias a desarrollar en la acción educativa.
8. Aspectos institucionales: La configuración de la institución en la que se va a desarrollar el curso, sus posibilidades físicas y administrativas, los recursos que dispone, el entorno social en que está inmersa, son elementos determinantes a la hora de considerar las competencias a desarrollar en la acción educativa.

Llegados a este punto, sobre el posible listado de competencias que obtengamos se ha de hacer un trabajo más. Este trabajo consistirá en concretarlas, contextualizarlas, ubi-

Un buen ejemplo de este tipo de material puede ser los Libros Blancos que ha desarrollado ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) en referencia a las futuras titulaciones universitarias de grado. En estos documentos, entre otras cuestiones, se describen perfiles y competencias profesionales de cada titulación. Estos documentos han sido útiles a las universidades a la hora de diseñar sus titulaciones de grado y tendrán una incidencia directa en la programación de cada una de las materias-asignaturas que constituyan dichos planes de estudio.

3. Cursos y experiencias: Pueden suponer una actualización e intercambio de experiencias y una ayuda a configurar una solución razonada basada en la práctica. La cuestión es identificar cursos de similares características al que queremos desarrollar e identificar las competencias que se han planificado. Como en el caso del material bibliográfico, no debemos acomodar competencias, sino que deben encajar en la planificación.
4. Conocimiento de la realidad: El dominio de la realidad en la que hay que inscribir la acción educativa es un elemento relevante a la hora de considerar las competencias sobre las que trabajar. Es necesario acercarse a la realidad con el fin de conocerla porque es una fuente fundamental para el establecimiento de los intereses y necesidades del grupo de aprendizaje que determinará la concreción de competencias a desarrollar en la acción educativa.
5. Alumnos: Las competencias a desarrollar en una acción educativa vendrán determinadas por el perfil del alumnado, su ambiente, su participación, conductas, conocimientos, etc.
6. Tareas a desarrollar: Los posibles contenidos sobre los que trabajar y las actividades que se puedan derivar de los mismos o el tratamiento a dar de ellos, son aspectos a tomar en consideración para la concreción de competencias.
7. Posibilidades metodológicas: Los procedimientos heurísticos a desarrollar por el profesional de la educación en el tratamiento de los contenidos va a determinar de forma importante la concreción de competencias a desarrollar en la acción educativa.
8. Aspectos institucionales: La configuración de la institución en la que se va a desarrollar el curso, sus posibilidades físicas y administrativas, los recursos que dispone, el entorno social en que está inmersa, son elementos determinantes a la hora de considerar las competencias a desarrollar en la acción educativa.

Llegados a este punto, sobre el posible listado de competencias que obtengamos se ha de hacer un trabajo más. Este trabajo consistirá en concretarlas, contextualizarlas, ubi-

carlas. Es necesario que sean transportadas a la realidad concreta donde el alumno va a tener que utilizarlas. En definitiva, las competencias definitivas que han de fundamentar el diseño de la acción educativa deben enmarcarse en función de las necesidades de la persona, en su dimensión social, interpersonal, personal y profesional (Zabala y Arnau, 2008), siempre sin perder de vista la intención o fin educativo perseguido.

Actividad 2:

Una vez estudiado la Identificación-Selección-Diseño-Descripción de Las Competencias, piense en un ámbito educativo que le sea familiar y en un grupo de aprendizaje característico del mismo y formule, siguiendo alguna de las directrices aportadas en este capítulo, 2-3 competencias sobre las que trabajar con este grupo (Prescriptores, Material bibliográfico, etc.).

6.6.4.2. El análisis del Grupo de Aprendizaje

Con el análisis del grupo de aprendizaje lo que se pretende es identificar la estructura de condiciones de todo tipo que van a incidir en nuestro diseño, lo que supone “diagnosticar las condiciones previas individuales y sociales de los alumnos, con objeto de determinar, fundamentalmente, sus experiencias, instrucción, necesidades, intereses y situación socio-ambiental y laboral” (Ferrández y González Soto, 1992: 270). Con esto lo que tratamos de hacer es responder a la pregunta: ¿A Quien se debe dirigir la acción formativa?

La importancia del análisis del grupo de aprendizaje viene determinada fundamentalmente por:

1. Concretar un trabajo que habíamos iniciado anteriormente y paso inicial del proceso de diseño: Concreción de las competencias, adecuar aun más las mismas a las necesidades de la persona en su dimensión social, interpersonal, personal y profesional, si es el caso.
2. La actuación que ha de desarrollar el profesional de la educación. Su actuación está determinada básicamente por cuatro aspectos: La motivación que consiga en el alumnado, la comunicación que establezca con él, la forma de dirigir al alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje y la evaluación del mismo. Para el desarrollo óptimo de estos cuatro elementos, el conocimiento del alumnado es esencial puesto que incidirá de forma fundamental en la manera en que consiga predisponer al mismo para aprender.

La realización del análisis del grupo de aprendizaje se puede efectuar de tres maneras que expresamos gráficamente:

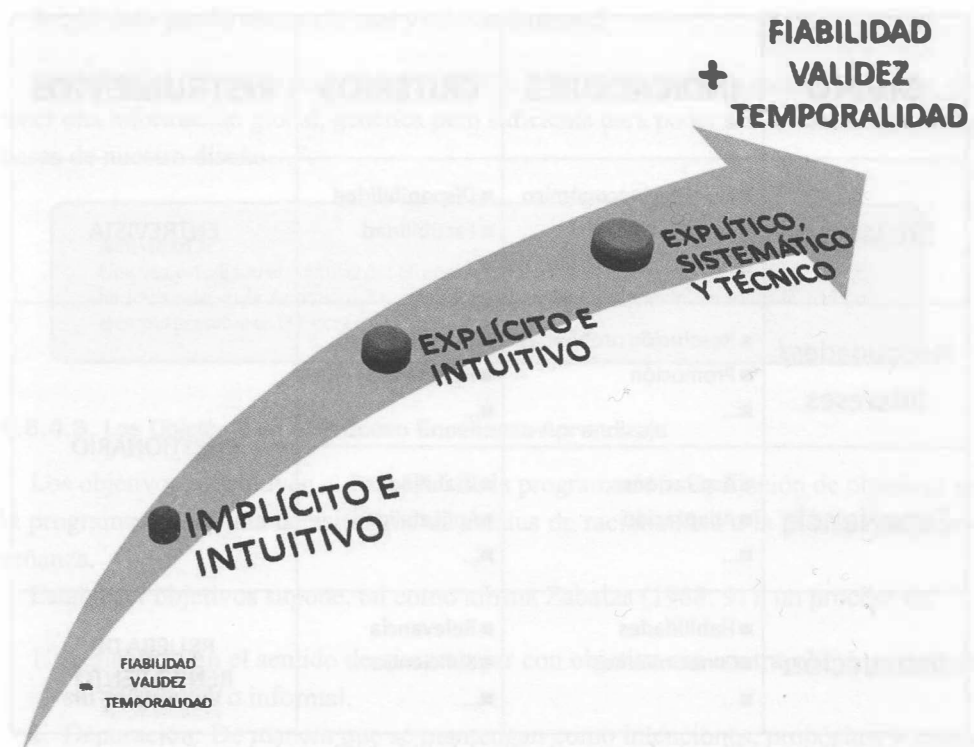


Figura 5. Análisis del Grupo de Aprendizaje

Como podemos ver en el gráfico, las dos primeras dependen básicamente de la intuición y, por tanto, tiene que ver fundamentalmente con la experiencia que haya tenido el docente en este sentido. Lo que en todo caso hace que la segunda sea considerada en un nivel superior es el hecho que el docente realice este análisis de forma compartida con otros agentes, que lo haga explícito y, en este sentido, su subjetividad es comunicada.

En cualquier caso, el tipo análisis que realmente nos es útil es el explícito, sistemático y técnico. Esto supone poner en funcionamiento todo un proceso, tener en cuenta unos ámbitos, indicadores y criterios sobre los que fundamentar la indagación y, por último, utilizar toda una instrumentación para obtener los datos. Todo ello es lo que hará que el análisis del grupo de aprendizaje sea válido y fiable aunque suponga una mayor temporalidad en su realización.

A modo de ejemplo, esto que hemos explicado, lo podemos estructurar en una tabla como la que presentamos a continuación:

OBJETO	INDICADORES	CRITERIOS	INSTRUMENTOS
Situación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Nivel socioeconómico ■ Situación laboral ■... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Disponibilidad ■ Factibilidad ■... 	ENTREVISTA
Necesidades/ Intereses	<ul style="list-style-type: none"> ■ Resolución problemas ■ Promoción ■... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Utilidad ■ Pertinencia ■... 	CUESTIONARIO
Experiencia	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aspiraciones ■ Adaptación ■... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Viabilidad ■ Aplicabilidad ■... 	
Instrucción	<ul style="list-style-type: none"> ■ Habilidades ■ Conocimientos ■... 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Relevancia ■ Suficiencia ■... 	PRUEBA DE RENDIMIENTO

Figura 6. Ejemplo de concreción para el Análisis del Grupo de Aprendizaje

El análisis del grupo de aprendizaje sirve para poder tomar decisiones. Estas decisiones son: La concreción de las competencias, la adaptación de los objetivos y contenidos de la programación, la agrupación de los alumnos, la selección-admisión de los mismos a una acción formativa o la incorporación de recursos o nuevas estrategias metodológicas.

Ante el exceso de ámbitos e indicadores presentes en el análisis del grupo de aprendizaje, se puede provocar el error de querer recoger el máximo información sobre ellos para dar rigorismo al conocimiento de a quién va dirigido el curso, provocando una ralentización en la elaboración y obteniendo datos que, en según qué casos, pueden ser irrelevantes para la intervención. En este sentido, González Soto, Fernández y Barrado (1984: 25) son de la opinión que es necesario establecer unos criterios de selección para la obtención de datos en cada uno de los sectores apuntados. Para realizar esto, proponen responder afirmativamente a las siguientes preguntas:

1. ¿El dato ayuda a tener un criterio general para situar la acción educativa?
2. ¿El dato va a ayudar a plantear de una manera más real el proceso de enseñanza-aprendizaje?

3. ¿El dato puedo obtenerlo real y relevantemente?

En definitiva, como expone Zabalza (1988: 75), “de todos los aspectos se puede obtener una información global, genérica pero suficiente para poder sentar realistamente las bases de nuestro diseño...”.

Actividad 3:

Una vez estudiado el Análisis del Grupo de Aprendizaje, en el grupo de aprendizaje que ha trabajado en la Actividad 2 y considere su análisis utilizando para ello la tabla de ejemplo presente en la figura 6 de este capítulo.

6.6.4.3. Los Objetivos en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Los objetivos constituyen el Para Qué de la programación. La fijación de objetivos en la programación es una decisión que da estatus de racionalidad a la práctica de la enseñanza.

Establecer objetivos supone, tal como afirma Zabalza (1988: 91), un proceso de:

1. Reflexión: En el sentido de que trabajar con objetivos se contrapone a un trabajo sin propósitos o informal.
2. Depuración: De manera que se mantengan como intenciones, propósitos y metas aquellos que aparezcan como legítimos, viables y funcionales a la jerarquía de necesidades a satisfacer.
3. Explicitación: Haciendo público tanto el discurso educativo como el discurso técnico que está en la base del proyecto planteado.

A la hora de establecer los objetivos, es necesario, como expone Pérez Gómez (1988: 104-105), distinguir cuatro fuentes de determinación: Concepción Filosófica del hombre, Conocimiento del alumnado, Conocimiento de la sociedad en la cual está inmerso y Conocimiento del contenido.

En definitiva, los objetivos se configuran como un marco de referencia para organizar el proceso formativo en diversos sentidos: dando pie a distintos diseños de proceso y permitiendo la diversificación e integración de los ámbitos de intervención formativa (Zabalza, 1988: 93).

6.6.4.3.1. Niveles de concreción de los Objetivos

Una formulación adecuada de los objetivos ha de asumir una jerarquía de tipo lógico porque con una progresiva adaptación y concreción de los objetivos se facilita a los pro-

fesionales de la educación sus procesos de planificación y evaluación educativas. Habilidades de carácter general configurarían el primer nivel de concreción que, seguidamente, deberán especificarse en las posibles capacidades que se derivarían de ellas, finalizando en actividades determinadas para desarrollar dentro del aula. Cantón (2002), Gallego y Salvador (2002) y Gallego (2004), entre otros, los contemplan en un triple nivel jerárquico:

1. **Objetivos generales:** Vienen derivados de las grandes finalidades, en un proceso de secuencia y de justificada dependencia. Intentan describir los logros que han de conseguirse el final de un proceso. Intentan señalar las capacidades que deben formarse y desarrollarse en el alumno que se está formando. Son previsiones anticipadas del valor añadido por la formación a la persona que aprende. Tienen dos tipos de filtros que recoge Gimeno al nombrar a Tyler (en Cantón, op. cit.), la filosofía que se sustenta y la psicología del alumno al que han de adaptarse. Los objetivos generales cumplen tres funciones: Definen las metas que se pretende llegar, ayudan a seleccionar los contenidos y medios didácticos, y constituyen un referente directo de la evaluación.
2. **Objetivos específicos:** Describen el nivel de conocimientos que se ha de obtener al estudiar una parte de determinada materia, al finalizar cada curso. Son una concreción mayor de los objetivos generales y su formulación se hace de acuerdo con unidades o bloques de contenidos concretos y secuencias de actividades, tareas o experiencias determinadas.
3. **Objetivos didácticos:** Son los más próximos a la realidad educativa, puesto que hacen referencia expresa a determinados tipos, grados o modalidades de aprendizaje, atienen a unidades básicas de contenidos, actividades, comportamientos, destrezas y actitudes bastante bien definidas. El diseño de estos objetivos es competencia del profesorado. Son los más susceptibles de contextualización, de innovación y el referente inmediato de la evaluación y, en consecuencia, guían la intervención educativa.

6.6.4.3.2. La Formulación de los Objetivos como Resultados de Aprendizaje

La formulación de objetivos como resultados de aprendizaje constituye uno de los elementos fundamentales de la programación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, hemos de tener presente que el punto de referencia para su formulación son las competencias seleccionadas para el desarrollo de la acción formativa. En base a esto, se nos plantean tres problemas que recogemos a continuación: ¿De qué manera podemos relacionar las competencias seleccionadas con los objetivos y contenidos a trabajar?,

¿cómo se van a formular los objetivos y qué contenidos van a tener? y ¿cómo diferenciar, en los diversos contenidos de los objetivos, qué tipo de conocimientos, destrezas y actitudes y valores queremos desarrollar en el alumnado?

La respuesta a estas preguntas en un proceso de diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, supone abordar la formulación de objetivos desde un procedimiento que seguirá los siguientes pasos:

- A. Determinación inicial de los posibles contenidos a desarrollar en el curso.
- B. Identificación cómo cada contenido puede responder a las competencias seleccionadas para esta acción didáctica.
- C. Elección de las taxonomías que se utilizarán para la formulación de los objetivos.
- D. Relacionar las diferentes taxonomías con los contenidos inicialmente escogidos.
- E. Formular los objetivos.
- F. Relacionar los objetivos formulados con las competencias seleccionadas.

A) Determinación inicial de los contenidos a desarrollar en el curso

Zabalza (1988: 129-130) es de la opinión que todo proceso de selección de contenidos debe partir de una fase previa de preparación y propone distintas vías para hacerlo:

1. Revisión de la literatura especializada, se busca establecer una serie de conceptos básicos que pertenecen al campo de contenidos que se quieren abordar.
2. Identificación de los nudos existentes entre los contenidos de ese campo, discriminando lo fundamental de lo accesorio.
3. Proceso experiencial, a través de un modelo inductivo, sin esquemas previos.

Esta selección previa a realizar no supone una determinación definitiva de los contenidos a tratar en la acción educativa. La selección definitiva se realizará después de la formulación de los objetivos y siguiendo una serie de procedimientos que más adelante expondremos. Sin embargo, este esfuerzo previo nos facilita correlacionar dichos contenidos y los objetivos con las competencias.

B) Correlación de los Contenidos y las Competencias

La cuestión es identificar cómo cada contenido puede contribuir a la consecución de la competencia por parte del alumno. Zabala y Arnau (2008) lo definen como un proceso de derivación y concreción que supone dar respuesta a tres cuestiones:

1. ¿Qué es necesario saber? De qué manera los contenidos de la acción educativa pueden, desde lo conceptual (conocimientos), ayudar a la consecución de las competencias.
2. ¿Qué es necesario saber hacer? De qué forma los contenidos del curso pueden, desde lo procedimental (habilidades), colaborar en el logro de las competencias.
3. ¿Cómo se debe ser o estar? De qué manera los contenidos del curso pueden, desde lo actitudinal (actitudes), favorecer el resultado de las competencias.

Para realizar este análisis, proponemos la siguiente matriz de interconexión entre contenidos y competencias:

CONTENIDOS	COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
		SABER	SABER HACER	SABER SER-SABER ESTAR
CONTENIDO 1	Competencias Generales 1 y 2	Conocimiento de la disciplina	Intervenir	Activo
CONTENIDO 2	Competencias Generales 2,3 y 4	Conocimiento de la disciplina	Participar	Crítico
CONTENIDO 3	Competencias Generales 1 y 3	Conocimiento de la disciplina	Cooperar	Solidario
CONTENIDO 4	Competencias Generales 2 y 4		Autónomo	Responsable
CONTENIDO 5	Competencias Generales 3 y 4	Conocimiento de la disciplina		

Figura 7. Matriz de Interconexión Contenidos-Competencias

C) Las taxonomías y su elección

La taxonomía en sentido estricto se refiere a orden, ordenación, ley. En la práctica es el estudio, análisis, fundamentación y procedimiento que permita derivar una clasificación.

En educación, tal y como exponen Ferrández y González Soto (1990: 38), hace referencia a la ordenación sistemática y jerárquica de los distintos mecanismos generadores de aprendizaje de los niveles de desarrollo en un dominio o campo determinado. Son un recurso teórico y técnico fundamental para distinguir y proporcionar una descripción clara y ordenada de la enseñanza que impartimos, favoreciendo la racionalización, sistematización y evaluación de la acción educativa.

De forma más concreta, Zabalza (1988: 115-116) apunta las siguientes aportaciones que hacen las taxonomías a la mejora de la calidad de la enseñanza:

1. Plantean una perspectiva de la enseñanza en la que se introducen y adquieren especial relevancia las conductas formales.
2. Ofrecen un mapa estructural de los diversos niveles y dimensiones de ese proceso formativo porque a través de ellas el profesor tiene todo un muestrario sistematizado de metas y de alternativas disponibles a la hora de proyectar un proceso didáctico.
3. Actúan como garantía de integridad del proceso didáctico a desarrollar. El profesor se puede dar cuenta de cuándo está demasiado centrado en uno solo o varios niveles o dimensiones del aprendizaje y tiene abandonados otros.

Las taxonomías, sin embargo, han sido muy criticadas. Tomando como referencia las aportaciones que al respecto ha realizado Medina (1990), podemos decir que las mismas presentan los siguientes problemas o limitaciones:

1. Las concepciones taxonómicas han estado más preocupadas por procesos de complejidad analítica que con propuestas integradas de realización global de los sujetos.
2. A pesar de los esfuerzos de secuenciación que las mismas representan, éstas son frecuentemente descontextualizadas y ajenas a la dinámica compleja, evolutiva y multidimensional de lo que acontece en el aula.
3. Su perspectiva esencialmente psicológica y descontextualizada ha restringido la riqueza natural de los resultados formativos deseados, constriñendo el marco fundamentante, buscando la justificación en el ámbito de la propia taxonomía, más que en apoyos educativos más amplios.

La potencia de las taxonomías será efectiva si:

1. La enseñanza nunca se centra en un nivel taxonómico porque éstas nos señalan otros muchos niveles a cumplimentar, evitando así que dejemos de presentar a los alumnos oportunidades de algún tipo concreto de aprendizaje.

2. Las taxonomías, lejos de obligarnos a seguir paso a paso los niveles taxonómicos marcados que nos fundamentaría un desarrollo de la enseñanza desde criterios lógicos, nos permite trabajar con niveles taxonómicos organizando la enseñanza desde criterios de otro tipo.
3. Superamos la visión restrictiva de su formulación y mejoramos la aplicación práctica por parte del profesional de la educación.

El número de taxonomías existente es importante. Hay sencillas y complejas, centradas en objetivos de aprendizaje o en contenidos, lógicas o psicológicas, etc. ¿Cuál de ellas escoger? La propuesta es tomar algunos tipos de taxonomías lo suficientemente precisas, para que se pueda trabajar, y lo suficientemente flexibles para que ningún ámbito de aprendizaje u objetivos pueda encorsetar o limitar demasiado los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A continuación proponemos una serie de taxonomías que abordan diferentes ámbitos o campos:

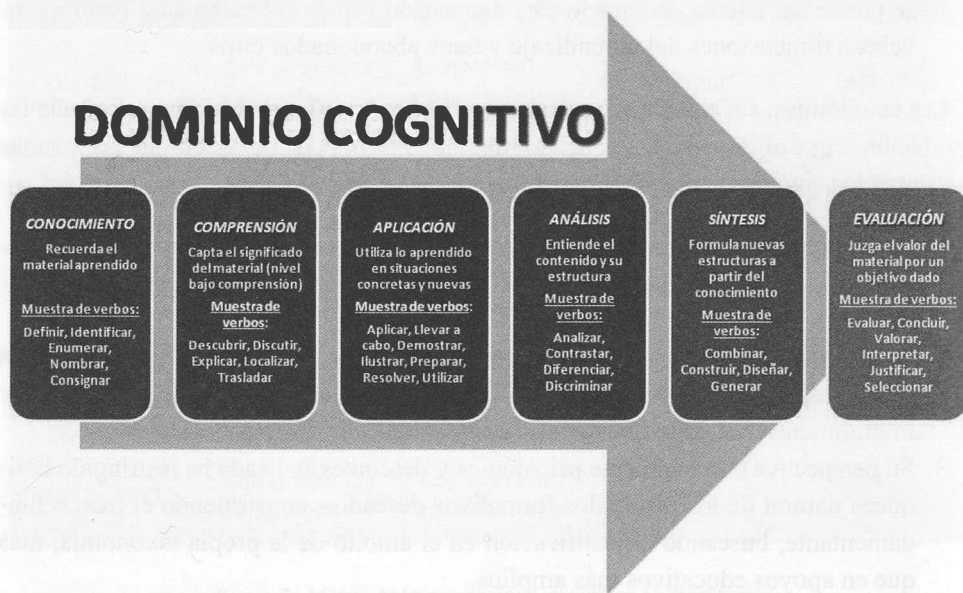


Figura 8. Taxonomía de Bloom (1971)

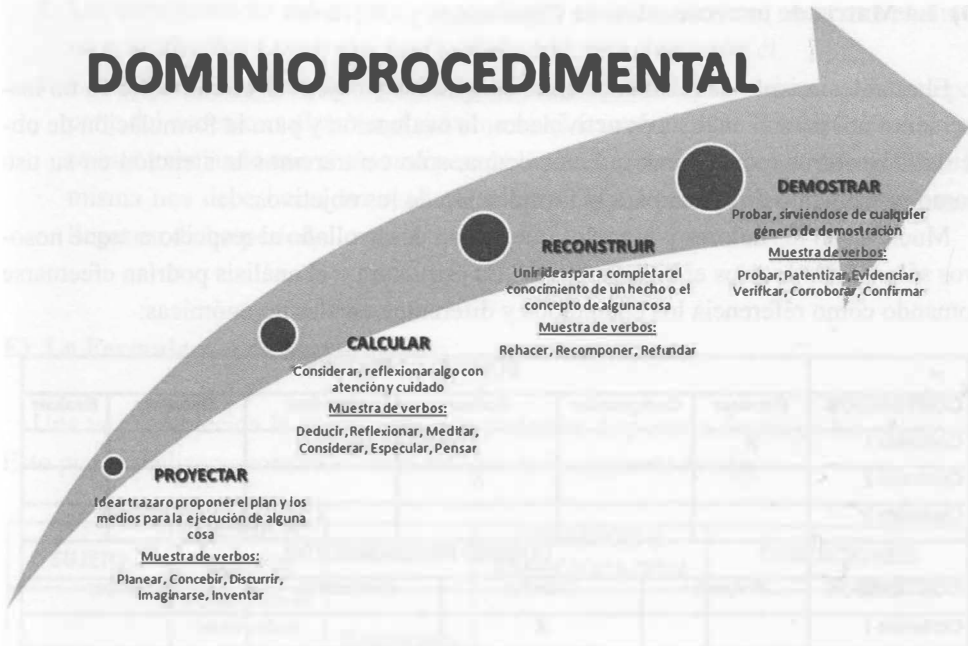


Figura 9. Taxonomía Dominio Procedimental



Figura 10. Taxonomía Dominio Actitudinal (Marcelo, 1997)

D) La Matriz de interconexión de Contenidos y Objetivos

El establecimiento de relaciones entre contenidos y objetivos se convierte en un instrumento útil para el análisis de actividades, la evaluación y para la formulación de objetivos. Nosotros, por el tema que nos ocupa, sólo centraremos la atención en su uso como instrumento de ayuda para la formulación de los objetivos.

Muchos son los autores y modelos que se han desarrollado al respecto aunque nosotros sólo presentaremos el bidimensional. La estructura y el análisis podrían efectuarse tomando como referencia los contenidos y diferentes escalas taxonómicas:

DOMINIO COGNITIVO							
CONTENIDOS	Conocer	Comprender	Aplicar	Analizar	Sintetizar	Evaluar	
Contenido 1	X						
Contenido 2			X				
Contenido 3				X			
DOMINIO PROCEDIMENTAL							
CONTENIDOS	Proyectar	Calcular	Reconstruir	Demostrar			
Contenido 1		X					
Contenido 2			X				
Contenido 3						X	
DOMINIO ACTITUDINAL							
CONTENIDOS	Percibir	Responder	Valorar	Implicar	Comprometerse	Participar	Tener iniciativa
Contenido 1	X						
Contenido 2			X				
Contenido 3				X			

Figura 11. Matriz de interconexión entre objetivos y contenidos

Para establecer la incidencia de cada uno de los objetivos en los contenidos, hemos de valorar en cada uno de dichos contenidos cuál es el nivel taxonómico que queremos alcanzar en cada uno de los dominios. En el cuadro que a forma de ejemplo hemos puesto anteriormente (nótese que es solamente un análisis ficticio), parece claro que con los contenidos 1, 2 y 3 en el dominio cognitivo, queremos que el alumno llegue a conocer, aplicar y analizar respectivamente. De forma similar se puede ver en el dominio procedimental y actitudinal. ¿Qué criterios hemos de seguir para decidir el nivel taxonómico a alcanzar? Básicamente tres:

1. La relación que he establecido entre los contenidos y las competencias en su matriz de interconexión.

2. Las características del grupo de aprendizaje, es decir, dónde se encuentra el alumno y, según dicha situación, hasta dónde podemos llegar con él.
3. El tiempo que tengo para desarrollar la programación. La tendencia siempre por parte del docente es alcanzar el máximo nivel taxonómico del dominio sobre el que se está trabajando con el alumno pero la limitación de tiempo en el desarrollo de la misma nos debe hacer ser realistas sobre el nivel taxonómico al que podemos llegar en dicho período.

E) La Formulación de los Objetivos

Una vez establecida la valoración, nos podemos disponer a formular los objetivos. Esto puede realizarse tomando como referencia la siguiente ayuda:

SUJETO	VERBO O ACCIÓN	OBJETO	INTENCION O ESPECIFICACIÓN	CONDICIONES
Generalmente, el alumno	El verbo que se ha de utilizar debe corresponderse con el dominio (cognitivo, procedimental, actitudinal) y el nivel taxonómico señalado.	El objeto es lo que se deberá hacer o el contenido sobre el que se trabajará en dicho objetivo	Como su nombre indica, con la intención de...	Delimitación de las circunstancias en que se va a producir dicha acción.
EJEMPLO				
El alumno	reconocerá	las reglas de puntuación	para corregir	un escrito

Figura 12. Tabla de ayuda para la formulación de objetivos.

F) Relacionar los Objetivos Formulados con las Competencias Seleccionadas

La relación entre objetivos formulados y las competencias seleccionadas es un ejercicio que garantiza la coherencia del todo el diseño que estamos realizando y es la forma de hacer explícito que el proceso se está haciendo correctamente y responderá a las necesidades educativas del alumnado. Esta relación también podemos establecerla gráficamente mediante la Matriz de Interconexión Objetivos-Competencias:

OBJETIVOS	COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
		SABER	SABER HACER	SABER SER-SABER ESTAR
OBJETIVO 1	Competencias Generales 1 y 2	X		
OBJETIVO 2	Competencias Generales 2, 3 y 4	X	X	
OBJETIVO 3	Competencias Generales 1 y 3			X
OBJETIVO 4	Competencias Generales 2 y 4	X	X	
OBJETIVO 5	Competencias Generales 3 y 4		X	X

Figura 13. Matriz de Interconexión Objetivos-Competencias

Para finalizar este apartado, sólo queremos representar gráficamente todo lo realizado hasta ahora. Hacer lo que a continuación expondremos es un buen ejercicio con el fin de incidir en la coherencia del diseño del proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello, en este caso es positivo utilizar la matriz de interconexión entre objetivos, contenidos y competencias para ver el resultado del trabajo realizado de forma global:

OBJETIVOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
			SABER	SABER HACER	SABER SER-SABER ESTAR
OBJETIVO 1 OBJETIVO 2	CONTENIDO 1	Competencias Generales 1 y 2	X		
OBJETIVO 3	CONTENIDO 2	Competencias Generales 2,3 y 4	X	X	
	CONTENIDO 3	Competencias Generales 1 y 3			X
OBJETIVO 4	CONTENIDO 4	Competencias Generales 2 y 4	X	X	
OBJETIVO 5	CONTENIDO 5	Competencias Generales 3 y 4		X	X

Figura 14. Matriz de Interconexión Objetivos-Contenidos-Competencias

Actividad 4:

Tomando como referencia el trabajo realizado en las actividades 2 y 3, realice la Formulación de Objetivos siguiendo los pasos establecidos en esta guía: Selección inicial de contenidos, correlación contenidos-competencias, interconexión contenidos-objetivos, formulación de objetivos y interconexión objetivos-competencias.

6.6.5. Los Contenidos

Como afirman Ferrández y González Soto (1992: 306), los contenidos forman parte constitutiva de la programación porque el llevar a cabo un proceso de enseñanza es porque se enseña algo. Ese algo son los contenidos.

Los contenidos (Gimeno, 1986: 171) son medios para conseguir una amplia gama de objetivos posibles a plantear. Como plantean Mallart y Torre (2004: 219), los contenidos

dan respuesta a la cuestión fundamental: ¿Qué enseñar? Son los conocimientos, las habilidades, las actitudes que se ponen en juego en los procesos educativos y que entran en contacto con los alumnos o participantes con la mediación de los docentes. Esta esencia es la que desarrollaremos en el presente apartado reparando en los aspectos más relevantes a la hora de trabajar con los contenidos.

Gallego y Salvador (2002: 132-133) definen como características generales de los contenidos, las siguientes:

1. Representan una selección relevante y significativa de los saberes culturales de una sociedad.
2. Dicha selección debe estar determinada por criterios de racionalidad, eficacia y funcionalidad.
3. Son saberes organizados históricamente en áreas de conocimiento, que se desglosan en materias o disciplinas por su complejidad.
4. Han de ser adecuados a las características intelectuales y afectivas de los alumnos, así como a sus necesidades educativas y culturales.
5. Su asimilación se considera esencial para el desarrollo de las capacidades de los alumnos y para su formación integral.
6. No representan un fin en sí mismo sino que constituyen un paso más en la concreción de las intenciones educativas, convirtiéndose en poderosos instrumentos para el desarrollo de las capacidades.
7. El proceso de asimilación consiste en reconstrucción o reelaboración del saber históricamente construido y culturalmente organizado.
8. Este proceso de construcción de nuevos significados, que sustituye a la concepción transmisiva y acumulativa del aprendizaje, requiere ayuda específica.

En el momento de implementar los contenidos en una programación, el responsable de su realización tiene un papel fundamental que jugar por dos razones:

1. No todos los contenidos son útiles en una programación de acuerdo a la teleología que marcan los objetivos generales, ni todos tienen igual importancia (Ferrández y González Soto, 1990: 67).
2. El crecimiento cuantitativo de la ciencia sigue una ley exponencial. Esto supone que los conocimientos a los que atienden las instituciones educativas pueden perder vigencia rápidamente (Gimeno, 1986: 174). Esto es más acuciante en los campos profesionales porque están sujetos a una alta velocidad de cambio.

Dicho de otra forma, la pregunta a responder es: ¿Qué principios y criterios deberían gobernar la selección, organización y presentación de los contenidos que se imparten para que la transmisión del conocimiento científico y de la cultura viva de una comunidad al conocimiento académico no suponga su esclerosis o pérdida de relevancia? (Gimeno y Pérez, 1989).

La forma de abordar este tipo de problemática a la hora de programar los contenidos es seleccionar, organizar y secuenciar los mismos.

6.6.5.1. La selección de contenidos

La selección supone determinar cuáles serán los contenidos de la programación. El proceso de selección de contenidos es necesario que se desarrolle teniendo presente tres aspectos: Preparación de la selección, establecimiento de una técnica de selección teniendo como referencia diferentes criterios a seguir para realizarla y principios generales de carácter didáctico a tener en cuenta a la hora de su configuración definitiva.

Si recordamos los pasos realizados para la formulación de objetivos, ya realizamos una selección inicial, pero no definitiva de los mismos, con la finalidad de correlacionar Contenidos, Objetivos y Competencias. Ahora es el momento de realizar la selección definitiva en cuyo proceso se puede producir el hecho de que contenidos previamente seleccionados no se ratifiquen y, en consecuencia, desaparezcan de la programación y, por tanto, también provocarían la desaparición de los objetivos formulados al respecto.

Para la selección explícita de contenidos, la literatura pedagógica nos ofrece diferentes criterios de selección (Ferrández y González Soto, 1992), según el Núcleo de Decisión, según Criterios Externos al Objeto de Enseñanza y en función de la Relación entre Contenidos de Diferentes Disciplinas:

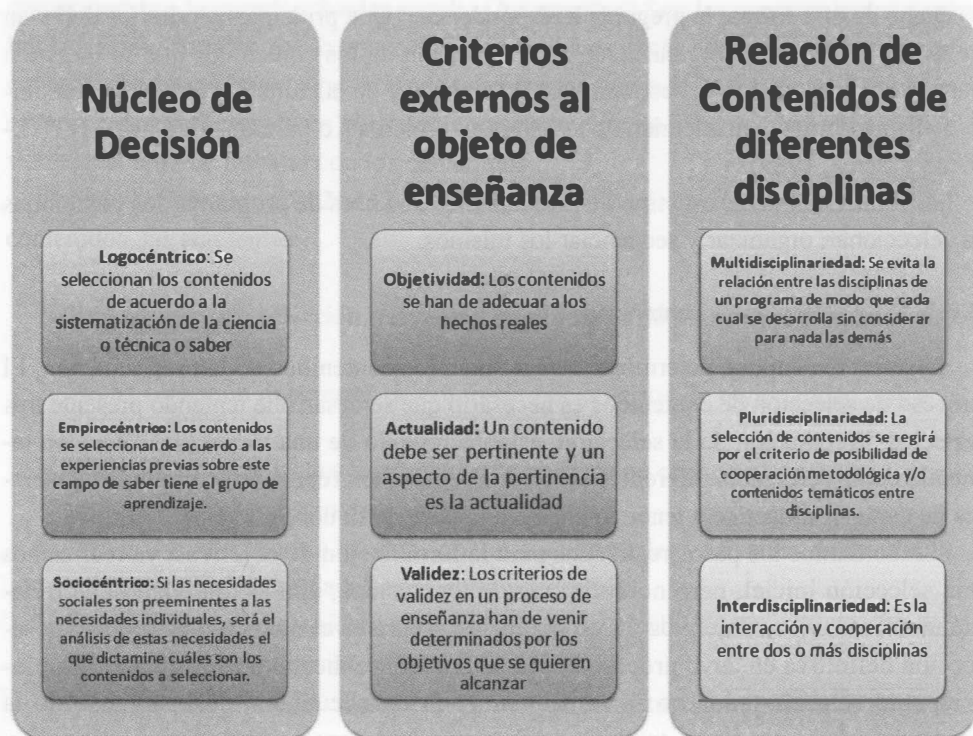


Figura 15. Criterios de Selección de los Contenidos

Establecidos diferentes criterios de selección, ¿qué procedimiento podríamos seguir para el desarrollo de una selección de contenidos en un proceso de diseño de una acción formativa? Nosotros proponemos la selección de contenidos siguiendo la Técnica de Jueces. Este procedimiento tendría las siguientes fases:

1. Determinación de los criterios a aplicar para la selección de contenidos.
2. Valorar cada uno de los contenidos en referencia a los criterios establecidos.
3. Establecer rangos de mayor a menor importancia con los cuales clasificar los contenidos.
4. Hacer la toma de decisión sobre la selección de los mismos.

A) Criterios para la selección y valoración de contenidos

Podemos tomar como referencia los criterios citados anteriormente pero también podemos exponer otros (Ruiz, 2006):

CRITERIOS
Pertinencia: Adecuación de un programa con la política de formación y el contexto de formación.
Actualidad: Adecuación de los objetivos del programa y las necesidades reales (sociales e individuales)
Objetividad: Adecuación a las leyes y principios científicos
Aplicabilidad: Posibilidad de puesta en práctica de los objetivos propuestos.
Suficiencia: Grado con que un programa satisface las necesidades detectadas.
Eficacia: Nivel de logro de los objetivos asignados
Eficiencia: Grado de implicación de recursos humanos, materiales y funcionales
Efectividad: Nivel de logro alcanzado en relación con el punto máximo de calidad de un programa
Comprensividad: Grado de optimización alcanzado y población afectada
Relevancia: Grado de importancia del programa para cubrir las necesidades sociales e individuales
Coherencia: Grado de adecuación entre sí de distintos componentes-elementos de un programa.

El objetivo de este paso es escoger entre 2 y 4 criterios bajo los cuales queramos que sean valorados los contenidos de la acción formativa que vamos a desarrollar. A la hora de elegir dichos criterios, será interesante tener presente las competencias seleccionadas, las características del grupo de aprendizaje y la estructura de la materia a tratar. En este sentido, Rodríguez y Medrano (1993: 47) nos proponen lo siguiente:

1. Respeto a la materia:

- a. Representatividad de los temas.
- b. Elección de los aspectos y conceptos más significativos.
- c. Capacidad de generalización.

2. Respeto a los alumnos:

- a. Adecuación al nivel de los alumnos.
- b. Proximidad a los problemas y situaciones de la realidad.
- c. Funcionalidad, es decir, que puedan ser efectivamente utilizados.

Una vez realizada la selección, podemos establecer una matriz para realizar la valoración de los mismos, puntuando entre 1-5 cada uno de los contenidos en los diferentes criterios establecidos y sumando el total de puntuación obtenida en cada contenido. A modo de ejemplo, podría ser de la siguiente forma:

Contenidos	Criterios (Puntuar 1-5)			
	Capítulos	Eficacia	Validez	Suma
Bloque 1	1.1.	3	1	4
	1.2.	2	2	4
	1.3.	1	3	4
	1.4.	1	4	5
	1.5.	2	5	7
	1.6.	3	2	5
Bloque 2	2.1.	5	3	8
	2.2.	5	4	9
	2.3.	4	5	9
	2.4.	5	4	9
Bloque 3	3.1.	1	3	4
	3.2.	2	4	6
	3.3.	3	5	8
	3.4.	4	1	5

Figura 16. Matriz de Selección de Contenidos

B) Establecimiento de rangos y clasificación de contenidos

Una vez valorados los contenidos, se establecen diferentes rangos en función de la puntuación total que puede obtener cada uno de los contenidos valorados. Serán de primer rango aquellos que tengan mayor puntuación y de menor rango a medida que dicha puntuación disminuya. Un ejemplo podría ser:

I. 10-9 II. 8-7 III. 6-5 IV. 4-3 V. 2

Tomando como referencia el caso anterior, podríamos poner la continuación de la Matriz anterior:

Bloques	Capítulos	Suma	Rango
Bloque 1	1.1.	4	IV
	1.2.	4	IV
	1.3.	4	IV
	1.4.	5	III
	1.5.	7	II
	1.6.	5	III
Bloque 2	2.1.	8	II
	2.2.	9	I
	2.3.	9	I
	2.4.	9	I
Bloque 3	3.1.	4	IV
	3.2.	6	III
	3.3.	8	II
	3.4.	5	III

Figura 17. Matriz de Selección de Contenidos-Rango

C) La toma de decisión sobre la Selección de Contenidos

Estamos ahora en disposición de hacer la selección de contenidos. Tres tipos de decisiones podemos tomar respecto a los contenidos:

1. Eliminar aquellos contenidos que no respondan a los criterios establecidos en la selección. Si la eliminación se produce, deberemos volver sobre los objetivos y hacer los ajustes necesarios.
2. Determinar el valor e importancia de cada contenido en función del rango obtenido. Esto puede tener especial trascendencia a la hora de considerar la temporalidad de los mismos, por ejemplo.
3. Esto puede también tener importancia a la hora de considerar la secuenciación.

Actividad 5:

Continuando con el caso desarrollado en las actividades anteriores, haga la selección definitiva de los contenidos utilizando la Técnica de Jueces expuesta en esta guía.

6.6.5.2. La Secuenciación de Contenidos

La manera en que se dispone la información influye en el grado de adquisición y en los resultados del aprendizaje. Es preciso, por tanto secuenciarlos.

En el momento de comenzar a organizar los contenidos es necesario tener en cuenta una serie de aspectos (Rodríguez y Medrano, 1993: 47):

1. Perspectiva integradora, potenciando la visión de conjunto.
2. Dosificar la dificultad, tanto cualitativa como cuantitativa. El exceso de dificultad desanima, su defecto aburre.
3. Graduar los contenidos, procediendo de lo más simple a lo más complejo, y desde lo más conocido para el alumno hasta lo más ignorado.
4. Complementar, los aspectos teóricos con los prácticos.

Ferrández y González Soto (1990: 73-79) proponen tres formas de programar los contenidos bajo el criterio general de secuencialidad:

1. Programación cíclico-vertical: Cuando la acción educativa se desarrolla dentro de un tiempo determinado, sin cortes importantes, en los cuales no es necesario recapitulaciones, recordatorios u otro tipo de nexos, lo ideal son programaciones cíclico-verticales.
2. Programación cíclico-horizontal: Cuando una acción formativa se ha de desarrollar durante un período de tiempo muy prolongado, por ejemplo, tres o cuatro años, se ha de adoptar el modelo cíclico-horizontal.

En este tipo de secuenciación, los contenidos mantienen lógica horizontal porque el desarrollo a largo plazo de la acción formativa exige tener mucha claridad en la introducción de nuevos contenidos y la finalización de los mismos para dar paso a nuevos contenidos. Como explican Ferrández, Sarramona y Tarín (1984: 122), “se parte de lo más generalizado para llegar a los detalles y profundizar en los mismos. Todo contenido se estructura de esta forma hasta que se ha llegado a desmenuzar por completo”.

3. Programación concéntrica: El planeamiento concéntrico supone una “organización de la materia de acuerdo a unos centro de interés del alumno o bien de núcleos de

experiencia. Con esto se consigue que los contenidos formen una integración instructiva y no departamentos estancos” (Ferrández, Sarramona y Tarín, 1984: 123). En este tipo de programación, como afirma Zabalza (1988: 135), el mismo contenido se trabaja desde distintos puntos de vista o bien desde distintos planos de análisis. Cada punto de vista o nivel del plano requiere introducir nuevos conceptos y por ello se convierte a su vez en un tema.

Actividad 6:

Tomando como referencia la selección de contenidos realizado en la Actividad 5, proponga la secuenciación de dichos contenidos.

6.6.6. El análisis: ¿Qué es ahora diferente?

Después de haber presentado todo este trabajo, qué análisis conclusivo podemos sacar del mismo.

Vistas las Competencias, el análisis del grupo de aprendizaje, la formulación de objetivos y la selección y secuenciación de los contenidos, es necesario tener presente que cada uno de ellos trabajado individualmente no garantizan la unión y progresión en el diseño y posterior desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. La apuesta es realizar un diseño a lo largo del cual todos estos componentes estén en constante interacción con la finalidad de no perder la coherencia en la programación. Hemos de huir de planificaciones lineales del proceso enseñanza-aprendizaje. La linealidad se debe hacer visible una vez realizado todo el proceso y en forma de presentación pública de la programación.

La integración del diseño se conseguirá realmente si se cumplen dos condiciones:

1. Que en todos los elementos definidos del curso se alcancen los niveles propuestos en el planteamiento.
2. Y, sobre todo, esto se conseguirá si existe un núcleo relacionante que promueva que cada acción didáctica camine ligada y el nivel de sus contenidos dependa de una progresión lógica hacia la integración y no de variables intervinientes como pueden ser el profesional de la educación, estrategias metodológicas, recursos, evaluación etc. Desde nuestro planteamiento, este núcleo relacionante son Las Competencias.

Una forma de conseguir lo anterior y visualizarlo gráficamente es a través de la matriz de interconexión que propondremos a continuación y aunque es cierto que algunos de los

elementos que aparecen en la misma no han sido tratados en este capítulo, si puede ser una herramienta útil para poder obtener esta visión integrada que proponemos:

OBJETIVOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS			ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	MEDIOS Y RECURSOS	EVALUACIÓN
			SABER	SABER HACER	SABER SER-SABER ESTAR			
OBJETIVO1 OBJETIVO 2	CONTENIDO1	Competencias Generales 1 y 2	X			-Tipos de procedimientos -Transmisión de información -Actividades y Tareas	-Medios Impresos -Medios audiovisuales -MediosTIC	-Finalidad , Momento y Decisión a Tomar -Técnicase instrumentos de evaluación
OBJETIVO3	CONTENIDO2	Competencias Generales 2,3 y 4	X	X		-Tipos de procedimientos -Transmisión de información -Actividades y Tareas	-Medios Impresos -Medios audiovisuales -MediosTIC	-Finalidad , Momento y Decisión a Tomar -Técnicase instrumentos de evaluación
	CONTENIDO3	Competencias Generales 1 y 3			X	-Tipos de procedimientos -Transmisión de información -Actividades y Tareas	-Medios Impresos -Medios audiovisuales -MediosTIC	-Finalidad , Momento y Decisión a Tomar -Técnicase instrumentos de evaluación
OBJETIVO 4	CONTENIDO4	Competencias Generales 2 y 4	X	X		-Tipos de procedimientos -Transmisión de información -Actividades y Tareas	-Medios Impresos -Medios audiovisuales -MediosTIC	-Finalidad , Momento y Decisión a Tomar -Técnicase instrumentos de evaluación
OBJETIVO5	CONTENIDO5	Competencias Generales 3 y 4		X	X	-Tipos de procedimientos -Transmisión de información -Actividades y Tareas	-Medios Impresos -Medios audiovisuales -MediosTIC	-Finalidad , Momento y Decisión a Tomar -Técnicase instrumentos de evaluación

Figura 18. Matriz de Interconexión de los elementos de la programación del proceso enseñanza-aprendizaje

De no cumplirse tales condiciones, los resultados cuantitativos y cualitativos quedan afectados porque se pueden generar situaciones como, por ejemplo, en las que el alumnado trabaje varios contenidos que no estén relacionados, o que se pueda dar la probabilidad que el alumnado dedique más tiempo a aquel o aquellos contenidos que le sean más agradables, más fáciles de superar o que sean impartidos por un profesional de la educación hacia el que exista una actitud más positiva. Esto provocará una falta de equilibrio en la acción educativa a desarrollar y, en consecuencia, la imposibilidad que se produzca un aprendizaje organizado de forma integrada (saber, saber hacer, saber ser y saber estar).

Con las propuestas aquí presentadas, los contenidos que en principio tenían un papel relativizado por la necesidad de estar al servicio de la consecución de los objetivos, ahora esta relatividad viene determinada por la consecución de las Competencias. Pero es

que la misma consecución de objetivos también está mediatizada por dichas Competencias que son las que marcan el proceso y el final a conseguir. Hay en ello un sentido de realismo y eficacia que ha de ser comprendido y asumido por cualquier responsable en la elaboración de las programaciones.

Aunque tuviéramos el máximo conocimiento de nuestro alumnado, una formulación de objetivos excelente, la mejor clasificación (selección, secuenciación y organización) de los contenidos, de nada serviría si no existe una adecuada pragmática educativa. Para que ésta se produzca, el alumnado ha de ser capaz de poner en solfa mediante signos y significados todo aquello que aprende. Ha de ser capaz de generar sus propios parámetros de interpretación y todo ello es conseguible a través de la atención en las Competencias. Estas Competencias se convierten en la necesidad de acción didáctica porque pueden favorecer el equilibrio entre oferta-demanda. Dicho de otra forma a cómo lo decíamos hace unos años (González Soto, 2002), el alumnado oferta su capacidad (conceptual, procedimental y actitudinal) y el estudio y concreción de las Competencias, tal como lo hemos expuesto a lo largo de este trabajo, a alcanzar con la acción educativa evita que la demanda esté por encima del listón de las capacidades descritas.

Las Competencias como nuevo elemento a tener muy presente en la de la programación del proceso enseñanza-aprendizaje tiene una extrema capacidad de adaptarse a una realidad muy cambiante como es la educativa. Las Competencias, como hemos visto, permite concretar los resultados de aprendizaje (objetivos) así como identificar los contenidos y favorecer su organización. Pero, además, favorece, a partir de lo anterior, concretar las estrategias metodológicas a seguir, los recursos a utilizar y ofrecer los criterios de evaluación imprescindibles para la verificación de la consecución de los aprendizajes. Estos elementos serán tratados a lo largo de los diferentes capítulos presentes en este material bibliográfico y no deben dejar de ser estudiados bajo el paraguas de las Competencias.

6.7. Síntesis

La cultura del Siglo XXI ha provocado que la sociedad haya delegado a la educación la función de desarrollar en el alumnado las habilidades que le permitan actuar de manera eficaz en dicha sociedad. Esto ha supuesto que la acción didáctica no sólo se circunscriba en el conocimiento (Saber), sino que ha de ampliarse al Saber Hacer y al Saber Ser y Saber Estar.

Esto ha supuesto la incorporación de un elemento novedoso a la hora de planificar el proceso enseñanza-aprendizaje: Las Competencias. Las Competencias, entendidas como la intervención eficaz en diferentes situaciones vitales en la que se movilizan de forma interrelacionada componentes actitudinales, procedimentales y actitudinales, debe ser

punto de partida y centro de atención del desarrollo de ese proceso de planificación: La Programación.

La programación comporta la realización de una serie de operaciones: Diseño, Identificación, Selección y Descripción de Competencias, Análisis del Grupo de Aprendizaje, Formulación de Objetivos y Selección y Secuenciación de Contenidos. Estas operaciones, lejos de seguir un desarrollo en estructura lineal, se han de realizar en un proceso de interacción constante entre los diferentes elementos, puesto que el objetivo es conseguir una programación que tenga una completa coherencia interna.

Es por esto que, aunque partamos de Las Competencias, el Análisis posterior del Grupo de Aprendizaje haga aportaciones para su concreción. O, por ejemplo, la Formulación de Objetivos se inicia con una selección previa de contenidos en los cuales ya se ha de identificar cómo éstos deben responder a las Competencias identificadas previamente. O, también, la Formulación de Objetivos se hace partiendo de los diferentes dominios presentes en Las Competencias (Cognitivo, Procedimental y Actitudinal) y siempre vinculándose a los Contenidos que han sido seleccionados y tamizados a través de las Competencias. O, finalmente, los Objetivos formulados se relacionan con las Competencias con el fin de identificar si estos resultados de aprendizaje responden realmente a las mismas.

De la misma forma pasa con los Contenidos. Éstos, al someterse a un proceso concienzudo de Selección, una vez formulados los objetivos, pueden provocar la desaparición de algunos de éstos contenidos, con la consiguiente consecuencia para los resultados de aprendizaje. Y el resultado de dicha selección, tiene incidencia directa sobre la forma en que secuenciaremos dichos contenidos.

Todo lo anterior fundamentará la coherencia e integración de la acción didáctica en la práctica, siendo el núcleo relacionante de ésta Las Competencias.

6.8. Tarea para el aprendizaje

Un Centro de Atención a Menores con problemática social desea formar a su grupo de Educadores Sociales y Pedagogos en la elaboración de Programas Educativos Individualizados. Desarrolle las siguientes cuestiones:

1. Determine las competencias que se trabajarán con ellos a través de la formación.
2. Establezca el diseño del Análisis del Grupo de Aprendizaje.
3. Formule los objetivos a conseguir con estos Educadores Sociales y Pedagogos
4. Seleccione y secuencie los Contenidos que se trabajarán en el curso de formación.

Para la realización de esta tarea de aprendizaje no olvide seguir los procedimientos y técnicas mostrados en esta Unidad Didáctica.

6.9. Autoevaluación

Recuerde la estructura de contenidos de este apartado y revise los conceptos y procesos presentados para responder los siguientes ejercicios de autoevaluación:

1. La programación del proceso enseñanza-aprendizaje es:
 - a) Un tipo de planificación de carácter táctico.
 - b) Un tipo de planificación de carácter estratégico.
 - c) Un tipo de planificación de carácter operativo.
 - b) Puede ser cualquiera de las tres en función de la magnitud de la problemática educativa abordada.
2. La programación:
 - a) Se debe realizar en función de lo que se ha hecho siempre y que ha funcionado bien.
 - b) Ayuda a la organización a ser coherente con los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando su selectividad y, en consecuencia, la toma de decisiones.
 - c) Posibilita la adaptación a las necesidades e intereses de los profesores.
 - d) Permite que cuando el docente esté en clase pueda inventar con facilidad las actividades y recursos que ha de poner en juego en la acción educativa.
3. El Análisis del Grupo de Aprendizaje pretende:
 - a) Conocer a los alumnos para evaluar con precisión los objetivos formativos alcanzados una vez finalizado el curso.
 - b) Comprobar que los alumnos tienen conocimientos suficientes para poder realizar el curso.
 - c) Diagnosticar las condiciones previas individuales y sociales de los alumnos con el fin de conocer las condiciones que han de incidir en el diseño de la programación.
 - d) Identificar aquellos alumnos que darán problemas en clase con la finalidad de poder evitar los mismos.
4. Para el análisis del grupo de aprendizaje se han propuesto diferentes ámbitos de análisis: Situación, Necesidades e Intereses, Experiencias e Instrucción. Para hacer dicho análisis es necesario:
 - a) Recoger el máximo de información sobre todos los ámbitos para dar rigorismo al conocimiento de a quién va dirigida la acción formativa.

- b) Establecer unos criterios de selección para la obtención de datos en cada uno de los ámbitos apuntados.
 - c) Escoger un máximo de dos ámbitos sobre los que obtener información. Es necesario no alargar temporalmente este proceso.
 - d) Recoger la información que sobre los diferentes ámbitos te quiera ofrecer cada alumno.
5. Establecer los objetivos de la programación favorece:
- a) Que haya un referente para la evaluación final.
 - b) Concebir otros elementos de la programación (contenidos, medios y recursos, estrategias, etc.) y ayudar a formadores y destinatarios a definir su situación respecto a lo que se pretende alcanzar.
 - c) Dar a conocer a los posibles destinatarios si les interesa o no participar en la acción formativa.
 - d) Conocer cuál es el límite que nos permitirá aprobar o suspender al alumnado.
6. Si seleccionamos contenidos siguiendo la técnica de “Núcleo de Decisión” y decimos que el criterio es empirocéntrico, los seleccionaremos de acuerdo:
- a) Con el análisis de la estructura científica de la disciplina de que se trate.
 - b) Con las necesidades sociales.
 - c) Con la relación entre disciplinas.
 - d) Con las experiencias y necesidades de los destinatarios.
7. Si seleccionamos contenidos siguiendo la técnica de Relación de Contenidos y decimos que el criterio es interdisciplinaria, los seleccionaremos de acuerdo:
- a) Con la relación entre disciplinas a través de la cooperación metodológica y/o contenidos temáticos.
 - b) Con la interacción y cooperación entre disciplinas combinando contenidos o interaccionando estructuras como medio de generar nuevos cuerpos del saber.
 - c) Con el análisis de cada disciplina en función de las necesidades sociales.
 - d) Con que cada disciplina desarrolle sus contenidos independientemente de lo que se haga en las demás.
8. Si secuencializamos contenidos siguiendo una programación cíclico-vertical es porque:
- a) La acción formativa se ha de desarrollar en un tiempo determinado, sin cortes importantes, es importante no recapitular ni hacer recordatorios.

- b) Partiremos de un análisis circular de la disciplina para seguir con otro examen vertical de la misma.
- c) Los contenidos estarán determinados por el centro de interés del alumno o bien núcleos de experiencia.
- d) La acción formativa se ha de desarrollar durante un período de tiempo muy prolongado.

Respuestas:

1-C, 2-B, 3-C, 4-B, 5-B, 6-D, 7-B, 8-A

6.10. Bibliografía

- CANTÓN, I. (2002): "Intenciones u objetivos educativos para la nueva sociedad", en RODRÍGUEZ ROJO, M. (coord.), *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Biblioteca Nueva. Madrid. Pp. 189-219.
- EDUCAR (2000): *Monográfico: Educación y desarrollo de Competencias*. Núm. 26. Servicio de Publicaciones. Universidad Autónoma de Barcelona.
- FERRÁNDEZ, A., SARRAMONA, J. Y TARÍN, L. (1984): *Tecnología Didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. CEAC. Barcelona.
- FERRÁNDEZ, A. Y GONZÁLEZ SOTO, A.P. (1992): "La programación del aprendizaje", en FERRÁNDEZ, A. Y PUENTE, J.M. (dir.), *Educación de Personas Adultas: Psicopedagogía y Microdidáctica*, vol. 2. Diagrama. Zaragoza, 261-332.
- FERRÁNDEZ, A. Y GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2000): "La configuración de los contenidos", en *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*, Ponencia 1^a, Sección III: Currículum para el cambio. 26-30 de septiembre. Madrid.
- GALLEGO, S. (2004): "Objetivos generales de área", en SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J.L., Y BOLÍVAR, A. (DIR.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica (II)*. Aljibe. Málaga. Pp. 370-371.
- GALLEGO, J.L. Y SALVADOR, F. (2002): "El diseño didáctico: objetivos y fines", en MEDINA, A. Y SALVADOR, F., *Didáctica General*. Prentice Hall. Pp. 103-125.
- GIMENO, J. (1986): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya. Madrid.
- GIMENO, J. (1992): "¿Qué son los contenidos de la enseñanza?", en GIMENO, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I., *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. Pp. 171-223.
- GIMENO, J. Y PEREZ, A. (Ed.) (1989): *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Ed. Akal., Madrid.

- GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2002): “La Didáctica y los contenidos de la enseñanza”, en *Revista Educar. Monográfico: Adalberto Ferrández, el significado de su obra*, núm. extraordinario. Universitat Autònoma de Barcelona. Pp. 77-88.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P.; FERNÁNDEZ, J.M. Y BARRADO, A. (1984): *Análisis de la Calidad de la Enseñanza*. Narcea. Madrid.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. Y JIMÉNEZ, J.M. (2004): “Grupo de aprendizaje (Análisis del)”, en SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J.L.; Y BOLÍVAR, A. (DIR.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol II. Aljibe. Málaga. Pp. 59-60.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. Y JIMÉNEZ, J.M. (2004): “Planificación de la enseñanza”, en SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J.L.; Y BOLÍVAR, A. (DIR.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol II. Aljibe. Málaga. Pp. 389-402.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. Y JIMÉNEZ, J.M. (2004): “Programa didáctico”, en SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J.L.; Y BOLÍVAR, A. (DIR.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol II. Aljibe. Málaga. Pp. 464-469.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. Y JIMÉNEZ, J.M. (2004): “Programación de la enseñanza”, en SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J.L.; Y BOLÍVAR, A. (DIR.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol II. Aljibe. Málaga. Pp. 470-480.
- JIMÉNEZ, J.M. (2002): “La evaluación de competencias en Formación Profesional”, en JIMÉNEZ, B. Y MEGÍAS, R. (COORD.), *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos*. Praxis. Barcelona. Pp. 319-331
- JIMÉNEZ, J.M.; GONZÁLEZ, A.P.; FANDOS. M. (2006): *Visió General de la Didàctica*. Arola Editors-Publicacions URV. Tarragona.
- JIMÉNEZ, J.M.; GONZÁLEZ, A.P.; FANDOS. M. (2007): “La programación en el proceso enseñanza-aprendizaje”, en TEJADA, J. Y GIMÉNEZ, V. (COORDS.), *Formación de Formadores. Escenario Aula*. Thomson. Madrid. Pp. 209-270.
- MALLART, J. Y TORRE, S. DE LA (2004): “Contenidos de la Enseñanza”, en SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J.L.; Y BOLÍVAR, A. (DIR.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. I. Aljibe. Málaga. Pp. 219-240.
- MEDINA, A. (1990): “La interacción didáctica”, en MEDINA, A. Y SEVILLANO, M.L., *Didáctica~Adaptación. El currículum: Fundamento, diseño, desarrollo y evaluación*. Vol. I. UNED. Madrid. Pp. 568-618.
- MEDINA, A. (2009): *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Universitat. Madrid.
- MONCLÚS, A. (2005): “Elementos del currículum”, en SÁNCHEZ, P. (Coord.), *Enseñar y Aprender*. Ediciones Témpera. Salamanca. Pp. 29-47.
- NAVÍO, A. (2005): *Las competencias profesionales del formador*. Octoedro-EUB. Barcelona.

- PAREDES, J. (2008): “Objetivos, competencias y contenidos como componentes del diseño y desarrollo del currículum”, en HERRÁN, A. DE LA Y PAREDES, J. (COORDS.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Mc Graw Hill. Madrid. Pp. 87-106.
- PEREZ GOMEZ, A. (1988): *Curriculum y Enseñanza: Análisis de componentes*. Publicaciones Universidad, Málaga.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1984): *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa-Calpe. Madrid.
- RODRÍGUEZ, J.L. Y MEDRANO, G. (1993): *La formación en las organizaciones*. Eudema. Madrid.
- RUIZ, C. (2006): “Evaluación de la Formación”, en TEJADA, J. Y GIMÉNEZ, V. (COORDS.), *Formación de Formadores. Escenario Aula*. Thomson. Madrid.
- TEJADA, J. (2001): “La planificación del proceso enseñanza-aprendizaje: Introducción al diseño y desarrollo curricular”, en SEPÚLVEDA, F. Y RAJADELL, N. (coord.), *Didáctica general para psicopedagogos*. UNED. Madrid, 233-282.
- YÁÑIZ, C. Y VILLARDÓN, L. (2006): *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. ICE-Universidad de Deusto. Bilbao.
- ZABALA, A. Y ARNAU, L. (2008): *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó. Barcelona.
- ZABALZA, M.A. (1988): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea. Madrid.

6.11. Webgrafía

- DELORS, J. (1996): La Educación encierra un tesoro. Documento electrónico: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- PROYECTO DeSeCo (2002): Documento electrónico: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248...tmp/2005.dscexecutive-summary.sp.pdf>
- AA.VV. (2005): Documento marco del Currículum Vasco. Documento electrónico: <http://www.sortzen-ikasbatuaz.org/Dokumentuak/cvescola.pdf>
- EURYDICE (2003): Competencias Clave. Documento electrónico: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032ES.pdf
- ANECA (2005): Libros Blancos. Dirección electrónica: http://www.aneca.es/activin/activin_conver_LLBB.asp

[Capítulo 7]

**PROCESOS Y PROPUESTAS DE ENSEÑANZA
Y APRENDIZAJE:
EL SISTEMA METODOLÓGICO**

Ángel-Pío González Soto
José-Miguel Jiménez González
Manuel Fandos Garrido

Universidad "Rovira i Virgili" – Tarragona



7.1. Introducción

Hablando en términos de contenidos del programa de enseñanza y aprendizaje, de la acción educativa, de la didáctica de una materia. No se olviden, para ello, desde algunas perspectivas metodológicas y didácticas de los planes curriculares, de la necesidad que existe en la metodología didáctica de tener en cuenta todos los conocimientos y habilidades de una época educativa, porque el objetivo es que los alumnos de primaria o de los primeros que están llegando al nivel de primaria, como apunta en su libro Profesor Creativo (1991) J. Piaget: "El individuo tiene como meta la realización de un plan de acción que le permite el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que pueda el niño construir su propia personalidad por el proceso de aprendizaje de las ciencias naturales del mundo en la escuela".

Aquí hablaremos de "didáctica metodológica" que es el proceso de enseñanza y aprendizaje que se obtiene de

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

- 7.1. Introducción**
- 7.2. Competencias a alcanzar**
- 7.3. Objetivos**
- 7.4. Mapa conceptual**
- 7.5. Situación profesional**
- 7.6. Bases de las estrategias metodológicas**
 - 7.6.1. El Método: Evolución conceptual
 - 7.6.2. La Comunicación Didáctica
 - 7.6.3. La Intuición Didáctica
 - 7.6.4. La Actividad Didáctica y la Investigación como método
 - 7.6.5. Originalidad y Creatividad Didácticas
- 7.7. Los sistemas metodológicos**
 - 7.7.1. Modelos individualizados y personalizados
 - 7.7.1.1. La Globalización de la Enseñanza
 - 7.7.1.2. La Individualización de la Enseñanza
 - 7.7.2. Modelos Socializados
 - 7.7.3. Nuevas posibilidades metodológicas
 - 7.7.3.1. Bases: Trabajo autónomo, aprendizaje autorregulado y trabajo colaborativo
 - 7.7.3.2. Estrategias alternativas
- 7.8. Síntesis**
- 7.9. Tarea para el aprendizaje**
- 7.10. Autoevaluación**
- 7.11. Referencias Bibliográficas**

7.1. Introducción

Hablar de métodos es hacerlo **del proceso de enseñanza y aprendizaje**, de la **acción** educativa, de la **dinámica** de ese proceso. No es extraño, pues, que, desde algunas concepciones, metodología y didáctica se hayan superpuesto, en la medida en que entrar en la metodología didáctica supondría analizar todas las dimensiones y relaciones de una opción educativa, porque el método es una toma de postura ante las variables que configuran el acto didáctico. Como apuntó en su día el Profesor Gimeno (1981:227): *“El método aparece como una forma de actuar, de configurar el ambiente del proceso de enseñanza y aprendizaje, de guiarlo, en base a una toma de postura particular en las diversas dimensiones de los distintos elementos del modelo didáctico”*

Aquí hablaremos de “Sistema metodológico” intentando englobar las formas de actuar en el proceso de enseñanza, formas que se obtienen de enfatizar sobre alguna dimensión o elemento del acto didáctico, desde una perspectiva más descriptiva que analítica. De ahí que hayamos tendido más hacia lo operativo, lo concreto, hacia lo realizable dentro de las distintas concepciones, esto es, hacia las estrategias que operativizan cada una de esas concepciones.

Debe tenerse en cuenta que, a pesar de esa distinción, las metodologías no constituyen categorías separadas o excluyentes. También que no se ha pretendido ser exhaustivos, empeño que, por otra parte, sería estéril. Debido a ello hemos optado por una presentación que viene siendo clásica, atendiendo también el destino que tiene este apartado: dar a conocer una parcela del dominio cultural de la didáctica.

7.2. Competencias a alcanzar

MAPA DE COMPETENCIAS	
PROFESIONALIZADORAS	
Educación Social	Pedagogía
Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos	Conocer y comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje y su incidencia en la formación integral
COMPLEMENTARIAS	
Educación Social	Pedagogía
	Diseñar programas, proyectos y propuestas innovadoras de formación y desarrollo de recursos formativos en contextos laborales, en las modalidades presenciales y virtuales
GENÉRICAS	
Planificación y organización	
Toma de Decisiones	

7.3. Objetivos

- Examinar y delimitar el concepto de método dentro del ámbito de la Didáctica.
- Establecer las principales características de los métodos didácticos.
- Juzgar la aplicabilidad de los diferentes métodos, tomando en consideración las circunstancias derivadas de los distintos elementos del modelo didáctico (contenidos, discentes, docentes, evaluación, relaciones, recursos, organización, etc.).
- Analizar el acto didáctico desde la dimensión metodológica.
- Reflexionar sobre los principios que orientan la actividad didáctica y conocer su incidencia en el ámbito educativo.
- Ofrecer una vía superadora de las polarizaciones en que se han venido sustentando los modelos metodológicos.

7.4. Mapa conceptual (Cuadro 1)



7.5 Situación profesional

El método es variable dependiente de elementos tales como

- EL IDEAL PEDAGÓGICO
- EL ALUMNO
- LOS CONTENIDOS Y ACTIVIDADES
- EL PROFESOR
- LOS CONDICIONANTES DEL PROCESO
- Etc.

Todo ello en un centro educativo regido por la **inclusión**, entendida como “*un concepto pedagógico que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la*”

diversidad o al modo en que la sociedad debe considerar a los ciudadanos. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose en él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo” (González y Farnós, 2009: 51).

Cuando se habla de inclusión se debe entender la concurrencia y atención de factores tales como:

- La discapacidad y lo que se denominó en su día “necesidades educativas especiales”
- Dar respuesta a los problemas de conducta
- Dar respuesta a los grupos en riesgo de exclusión
- Promocionar una escuela para todos
- Partir de un principio para entender la educación y la sociedad

Tal y como han puesto de manifiesto:

- La UNESCO (Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Salamanca, 1994. El documento síntesis llevó por título: *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*) El punto 3 de ese Marco de Acción proponía:

“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados” (p. 6)

- La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en el documento (Políticas Básicas de Educación y Equidad, 2004). La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (AEDEE) en su Informe 2003 e Informe 2005.

Pero no sólo el acercamiento a los alumnos necesitan de “camino” (métodos) adecuados, también el contexto, el marco científico, la propuesta que mantenga el centro o

los propios contenidos son referentes a tomar en consideración en la elección y valoración de los sistemas metodológicos.

7.6. Bases de las estrategias metodológicas

7.6.1. El método: evolución conceptual

El término método ha ido perdiendo vigencia dentro del campo de la Didáctica en favor de otros términos que lo engloban o que lo desarrollan, tales como: modelos, estilos y estrategias o técnicas, procedimientos, modos, formas y actividades.

El origen de la articulación del proceso de intervención didáctica hay que situarlo en Herbart, al establecer los momentos de intervención: claridad, asociación, sistematización y método, que posteriormente se convirtieron en pasos o grados formales, pasando a constituir los fundamentos básicos de la metodología didáctica. Veamos cada uno de ellos:

- ✓ **Preparación** del contexto y del alumno.
- ✓ **Presentación de la información** o de los contenidos para el aprendizaje.
- ✓ **Asociación comparativa** que va a permitir conectar los elementos objeto de estudio no sólo entre ellos mismos, sino con los anteriormente poseídos.
- ✓ **Generalización** sistemática o momento en el cual los elementos estudiados adquieren coherencia interna en una organización conceptual correcta.
- ✓ **Aplicación** conceptual de los nuevos aprendizajes a otras situaciones o problemas en los cuales el discente debe saber desenvolverse o servirse de ellos con fines instructivos o pragmáticos.

Estos planteamientos van a influir positivamente en el desarrollo y afianzamiento científico de la actividad educativa.

Método, en general, ha venido significando orden, sistematización en el proceder de una acción con intencionalidad manifiesta en el proceso y en la finalidad. La discusión se produce cuando se aplica a un campo científicamente blando y complejo como es el educativo.

En su seno surgen cuestiones como las siguientes:

- *¿Ha de procurarse la didáctica un único método?*
- *¿Son igualmente válidos el método científico, el método inductivo, el hipotético/deductivo, los métodos creativos...?*
- *¿Son igualmente válidos para todos los saberes: matemáticas, lengua, ciencias sociales o naturales...?*

- *¿Se ajustan de igual modo a todas las edades: infantil, adolescencia, juventud, adultez?*

La respuesta es negativa en la mayor parte de los casos. Esa diversidad de soluciones ha sido una de las razones del decaimiento del método como tal. Se prefiere el término estrategia, como elemento aglutinador y rector de la actividad, ya que es un conjunto de acciones que permite la unidad y la variedad de acción ajustándose y acomodándose a situaciones y finalidades contextualizadas.

Los métodos no deben considerarse incompatibles, sino complementarios de un proceso unitario de carácter formativo. La clasificación tradicional de los métodos: inducción, deducción, análisis y síntesis, debe ser entendida como partes de un mismo desarrollo metodológico, si bien con cierto predominio de uno u otro sobre los demás.

Por procedimientos didácticos se debe entender el camino que se sigue en la aplicación de un método o de una forma de enseñanza

Hoy, sin olvidar los conocimientos anteriores, resulta que en los modelos didácticos vigentes no figura el término método, esto es porque el **método** “*se define por pretender unos objetivos, adoptar una postura ante el alumno, ante los contenidos, por plantear una forma de comunicación particular, etc.*” (Gimeno, 1981, pág. 124). “*Los métodos son acciones concretas de más alto o bajo nivel de abstracción que se nos presentan como síntesis de aspectos de otras dimensiones de los elementos de la estructura didáctica*”, (pág. 123): tales como: objetivos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, organización y evaluación... , como hemos querido poner en evidencia anteriormente

Evolutivamente podríamos hablar, si ha de mantenerse el término método o metodología, de distintas fases de desarrollo:

- ✓ *Métodos informales, imitativos, de aprendizaje por vivencias.*
- ✓ *Método socrático.*
- ✓ *Método aristotélico – tomista – escolástico.*
- ✓ *Método naturalista.*
- ✓ *Método herbatiano.*
- ✓ *Métodos activos (propios de la escuela nueva).*
- ✓ *Método tradicional.*
- ✓ *Método científico (problema cognitivo, hipótesis, contrastación, corrección de la hipótesis o reformulación del problema) (Bunge, 1985, pág. 36).*
- ✓ *Método tecnológico (problema práctico, diseño, prototipo, prueba, corrección del diseño o reformulación del problema) (Idem)*
- ✓ *Método curricular; ecológico (contextualización, diseño, adopción, adaptación, desarrollo y evaluación).*

Aunque este ha sido el modo más general de acercamiento a las distintas concreciones metodológicas, su estudio y clasificaciones han venido dados también por el papel que jugaban en su realización cada uno de los elementos del modelo didáctico: docente, discente, contenidos, recursos, organización... En uno y otro caso, con todo, se ponen en juego una serie de elementos, que vienen a erigirse en sus componentes fundamentales: **relaciones de comunicación, intuición, actividad, originalidad/creatividad.**

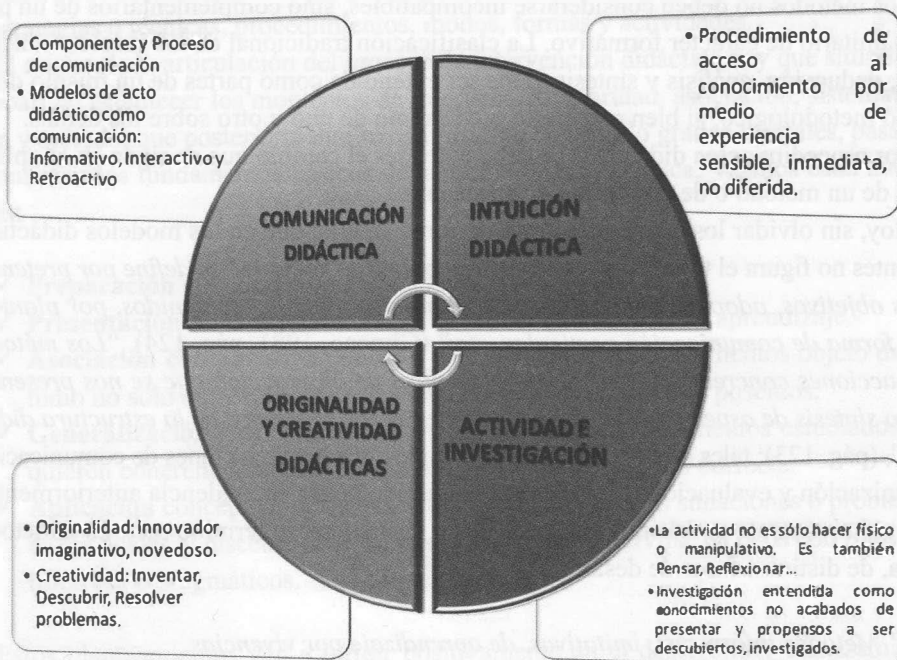


Figura 1. Elementos presentes en el método de enseñanza

Actividad 1:
 Teniendo presente lo leído en referencia a la evolución conceptual de Método, elabore una definición del mismo.

7.6.2. La Comunicación Didáctica

Desde diversos planteamientos se ha venido insistiendo en el análisis del acto didáctico (relación alumno - profesor - materia) comparándolo a un acto de comunicación, al

que se ha equiparado por extensión toda la educación. Aunque el planteamiento es, en sí mismo, restrictivo, no deja de aportar un análisis interesante.

Cualquier sistema de comunicación –el acto didáctico lo es– incluye los siguientes componentes:

- *El transmisor/fuente de la información*, que actúa como selector de mensajes entre todos los posibles y determina la forma en la que desea codificar el mensaje.
- *El mensaje*, es el contenido o el producto resultante de la labor de codificación que ha realizado la fuente o emisor (expresiones orales, expresiones escritas, gestos, etc.). Existen al menos tres factores a considerar: el código –elementos y estructura–, el contenido y la forma de tratamiento del mensaje. El contenido representa la información misma que se quiere transmitir; son las afirmaciones, las negaciones, los juicios, los contenidos de las ciencias, etc. El tratamiento hace referencia a las decisiones que se toman respecto a la codificación y al contenido: tipo de vocabulario, giros sintácticos, entonaciones, etc., y tiene mucho que ver con las intenciones del emisor y con el efecto que éste quiere producir en el receptor. El análisis del mensaje, en su sentido más amplio, constituye uno de los problemas centrales del acto didáctico.
- *El canal* permite poner en contacto la fuente con el destino, el emisor con el receptor, propiciando así la comunicación. En este punto es importante hablar de los medios, en tanto en cuanto son los “mediatizadores” y “posibilitadores” de la comunicación.
- *El receptor*. Es el destinatario de los mensajes de la fuente o emisor. El emisor debe transmitir los contenidos de sus mensajes en función de las características del receptor si quiere que su comunicación sea eficaz. En el receptor hay que considerar los mismos factores que en la fuente: habilidades comunicativas, actitudes, conocimiento, posición en el sistema sociocultural, cultura.

Actividad 2:

Desarrollo un mapa conceptual en el cual relacione los diferentes elementos del sistema de comunicación con los componentes presentes en el acto didáctico.

7.6.3. La Intuición Didáctica

La intuición ha sido entendida, por autores como Bacon, Comenio, Locke o Pestalozzi, como la base del conocimiento. En general la intuición es un procedimiento de acceso al conocimiento por medio de la experiencia sensible, inmediata, no diferida. De

este modo, la intuición hace referencia al mundo de los sentidos, a lo sensible, a relaciones con el exterior, pero también el mismo término tiene connotaciones internas, intelectuales. Se trata de que estemos en contacto con algo material, visible, audible, tangible, que percibimos por los sentidos, o bien aquel cúmulo de sensaciones que nos permitan “intuir”, (ver) mentalmente soluciones a situaciones complejas.

La gran impulsora y defensora de la intuición ha sido la Escuela Nueva.

7.6.4. La Actividad Didáctica y la Investigación como método

El principio de la intuición rompió drásticamente con el verbalismo pedagógico imperante, cambió las palabras por cosas, la deducción por la inducción a partir de la intuición. Los métodos intuitivos constituyen una fase intermedia entre los verbales y los activos.

La actividad no está solamente en el “hacer” físico o manipulativo. Pensar, reflexionar... son también manifestaciones de la actividad necesaria en el hecho de aprender.

Entender la actividad como investigación es una posibilidad didáctica digna de ser considerada. La traslación de los pasos para la aplicación del método científico a la actividad escolar no es difícil en la mayoría de los casos. Su traslación a la escuela podría venir dada por: formulación de interrogantes válidos, conocimiento de la metodología de acción y pasos a seguir, formulación de hipótesis, proporcionar material para la observación y experimentación, registro de observaciones y datos, contrastación de la hipótesis, informaciones bibliográficas complementarias, elaboración de un informe con las conclusiones.

El método de proyectos ideado por Dewey y desarrollado por Kilpatrick y aplicable tanto individual como colectivamente, tiene una doble finalidad: acercar la escuela a la realidad social y natural del niño, y potenciar enseñanzas activas con poder funcional en tanto que satisfagan necesidades.

7.6.5. Originalidad y Creatividad Didácticas

La educación tiene también como misión la de transmitir los saberes culturales con el fin de conservar los conocimientos hasta ese momento conocidos y darlos a conocer a las nuevas generaciones, así como criticar, recrear, avanzar en esos conocimientos, darles nueva vida con el fin de no ser únicamente reproductores y repetidores de los mismos.

En esa segunda misión están presentes la originalidad y la creatividad. La **originalidad** supone alejarse de lo vulgar, de la copia, de la imitación, de la simple traducción; posee connotaciones de distinto, diverso, diferente, singular, raro, extraño, inusual, propio, innovador, imaginativo, novedoso...

La **creatividad** implica producir algo de la nada pero se emplea para hacer referencia a invenciones, descubrimientos, teorías no conocidas hasta el momento. En educación, **creatividad y originalidad** suelen aparecer emparejadas y sinónimas.

Nos interesa la vertiente didáctica de la creatividad. La estudiaremos desde dos posiciones: como desarrollo y potenciación dentro de la escuela y como capacidad de resolución de problemas.

En el primer caso, mencionaremos unas condiciones o principios de acción sin los cuales la creatividad sería prácticamente imposible (García Garrido, 1982): Libertad, Autonomía, Espontaneidad, Flexibilidad, Iniciativa, Investigación, Prospección, Experimentación, Orientación y Autoperfeccionamiento.

En el segundo caso, la creatividad como capacidad en la resolución de problemas, mencionaremos que, aun sin pretenderlo, el alumno está continuamente solucionando problemas que se le plantean. Estos pueden resolverse por dos vías: aplicando relaciones ya establecidas en tanto que conocidas, o descubriendo y aplicando relaciones nuevas (insight).

Para terminar señalemos que la creatividad es un aspecto de la inteligencia. En este sentido toda creatividad (inteligencia) es resolución de problemas, pero no toda resolución de problemas (ciertos niveles de inteligencia) implica creatividad. La creatividad se manifiesta por la resolución de problemas hecha mediante el descubrimiento de relaciones nuevas. Esta actividad mental incluye tanto el pensamiento divergente como el convergente, pues también en este último caso el sujeto descubre nuevas relaciones.

7.7. Los sistemas metodológicos

Hasta aquí hemos querido situar el concepto de método y algunos de sus componentes, partiendo de los pasos o grados formales de la metodología didáctica: *Preparación, presentación, asociación comparativa, generalización sistemática y aplicación*.

Como “componentes” o variables que articulan el modo de actuar en la enseñanza para que se de el aprendizaje hemos situado la *comunicación, la intuición y la actividad*.

Hemos de insistir en el hecho de que incidir sobre estos componentes o variables es también establecer un **modelo didáctico**, esto es, un modo de entender el proceso de enseñanza - aprendizaje. Al respecto quizá sea suficiente recordar los modelos que se derivan de considerar el acto didáctico como relación comunicativa (informador, interactivo y retroactivo) o cómo la actividad ha generado modelos como los de descubrimiento, resolución de problemas, proyectos, etc., o los asociados a la “creatividad”.

Se trata, en todos los casos, de modelos que surgen de considerar globalmente el proceso de enseñanza - aprendizaje o tomando como consideración algún mecanismo que interviene en ese proceso y que se considera facilitador de dicho proceso.

Pero existen otras posibilidades. No debemos olvidar que un método se distingue fundamentalmente por el papel que se asigna a alguno de los elementos didácticos presentes en ese proceso de enseñanza - aprendizaje, sobre todo el docente, discente o contenido (aparte de a las relaciones o al propio mecanismo de aprendizaje).

Como fácilmente puede deducirse, la variedad de resultados es amplia y las posturas que justifican cada método resultante profundas y, en muchos casos, contrapuestas.

Suele ser clásico integrar estas variantes en base a considerar como “envolvente” o criterio de clasificación el elemento didáctico tomado como eje del modelo. De este modo se habla de modelos centrados en:

- ✓ El discente o alumno (modelos individualizados y personalizados)
- ✓ El grupo de aprendizaje (modelos socializados)
- ✓ El contenido o el proceso de enseñanza y aprendizaje (modelos de descubrimiento, de investigación, etc.)
- ✓ El medio o recurso como eje articulador del proceso (como en el caso del uso de los ordenadores y la Web)

Hay que dejar constancia de que también existen intentos integradores, como el que da lugar a las Modelos Modulares.

7.7.1. Modelos individualizados y personalizados¹

Ya hemos apuntado que los modelos metodológicos suponen una concepción del proceso de Enseñanza y Aprendizaje, que se muestra, sobre todo, en el protagonismo que conceden a los elementos didácticos: docente, discente, contenido, recursos, objetivos, evaluación, organización, etc.

Pues bien, en este apartado presentaremos modelos centrados en el discente, pero desde perspectivas distintas:

- a) *Modelos que consideran al discente como sujeto de Enseñanza*, en los que realmente el papel más relevante es para el docente. En puridad son modelos protagonizados por el contenido, por la transmisión cultural y, como consecuencia, giran en torno a la Enseñanza. El docente es el director o agente principal de transmisión y el discente un mero receptor.

¹ Seguiremos el discurso planteado en los trabajos propios:

GONZÁLEZ, A.P. en MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L. (1990): Didáctica. El Currículum: Fundamentación, diseño y evaluación. UNED. Madrid. Pp. 737 y ss.

GONZÁLEZ, A.P. en SEPÚLVEDA, F. Y RAJADELL, N (2001): Didáctica General para Psicopedagogos. UNED. Madrid. Pp. 281 y ss.

b) **Modelos que enfatizan en el discente como sujeto de Aprendizaje.** En ellos la Enseñanza es considerada como una variable de la función de Aprendizaje. El elemento clave es, pues, el discente, mientras que el docente se convierte en un sistema mediacional para el logro de la integración de los aprendizajes. Estos modelos toman como referencia la Enseñanza individual.

Pretendemos mostrar los modelos individualizadores como producto del devenir histórico, atendiendo a su focalización sobre los elementos del acto didáctico y viendo su papel (funciones y relaciones) en su aplicación.

7.7.1.1. La Globalización de la Enseñanza

La globalización se muestra como un principio de base psicológica centrado en el discente, resaltando aspectos o factores del aprendizaje como actividad personal y global.

Dos tipos de problemas subyacen en la solución “globalizadora”, uno relativo a los contenidos de la enseñanza y otro referente a su significación en los aprendizajes del alumno.

Históricamente había cobrado vigencia la ordenación temática de los contenidos de la enseñanza, organizados por **materias de aprendizaje** (asignaturas o sus partes) y dando lugar a **procedimientos analíticos** de enseñanza

Como reacción surge, en primer lugar, lo que se denominó “*método global*” o “*natural*”, como intento de estructurar sintéticamente la enseñanza de los “**conocimientos instrumentales de base**” (*lectura, escritura y cálculo*). El paso de tratar estas microestructuras culturales como un todo a buscar unidad en contenidos de un modo más amplio se logra a través del principio de “*concentración*”, que, en la práctica, usaba **dos criterios** de agrupación de contenidos: **uno logocéntrico** (*concentración por similitudes científicas*) y **otro didáctico** (*concentración por el trabajo escolar*). En ambos intentos se incidía en el contenido, sin tener en cuenta para nada el sujeto discente.

Se parte del sujeto discente y, en concreto, de atender sus exigencias evolutivas, sus necesidades y sus intereses. Es esto lo que rompe el sistema de organización lógica de los contenidos y lo que da lugar a su articulación psicológica. En la práctica se sigue usando la organización de contenidos por “*concentración*”, esto es, se aboga por agrupar contenidos en torno a elementos significativos, pero el criterio de esta concentración no es el contenido, sino su destinatario, el discente, de tal modo que en esas agrupaciones priva no virtualmente significativo para el discente.

De las modalidades “**globalizadoras**” veremos:

a. Los “centros de interés”

El generador, impulsor y propagador de la globalización es Decroly (1871-1932), médico de profesión, influenciado por Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Dewey y la Psicología Experimental.

La globalización en Decroly se apoya en estos principios:

1. **Paidocentrismo**, esto es, toda enseñanza debe centrarse en el discente como centro y expresión de un contexto determinado.
2. **Naturalismo vitalista**, integrando aspectos biológicos, psicológicos y ambientales (a partir de tomar en consideración las necesidades discentes).
3. **Motivación carencial**: el discente es movido a aprender a partir de sus necesidades.
4. **Libertad individual**: entendida como atención personal.
5. **Intuición sensible**, potenciando la observación.
6. **Interés discente** como correlato a la necesidad.
7. **Actividad discente** debida al interés, aunque con posibilidad de ser apoyada por el docente, el juego o la experiencia.

El esquema de aprendizaje que, surgido de esos principios, propugna para el desarrollo de sus “centros de interés” se apoya en los siguientes pasos o momentos: Observación (a ser posible de lo natural), Asociación (conexión con la experiencia y necesidad) y Expresión (activa)

La base para la formulación de sus “centros de interés” está en el estudio de las necesidades discentes, que el propio Decroly sitúa en: Defenderse, actuar, atemperarse, reposar y alimentarse.

b. Otros modelos de globalización

Son muchas y diversas las contribuciones y variaciones efectuadas sobre la base de los “centros de interés” de Decroly, que, incluso, han tomado cuerpo en las orientaciones metodológicas generales, fundamentalmente en los primeros niveles de los sistemas educativos. No vamos a entrar en todo ello, porque sería ímprobo y porque muy probablemente nos distraería en nuestras pretensiones. Pero tampoco podemos dejar de referirnos a algunas especificaciones consideradas “clásicas”, por ejemplo:

- *El “Plan Morrison”*.
- *Las Unidades de Trabajo de la Lincoln School*.

- *Los “complejos” de la Escuela del Trabajo.*

Las Unidades de Trabajo de H.C. Morrison (1871-1945)

Morrison representa la iniciación de las Unidades Didácticas. Define sus Unidades de Trabajo como un “aspecto amplio y significativo del medio ambiente, de una ciencia organizada, de un arte o de una conducta, que, aprendido, da como resultado una adaptación de la personalidad” (1930).

Llama poderosamente la atención la referencia al contexto, pero existen otros principios importantes en Morrison: Adaptación (Social y personal), Aprendizaje (activo mediante la experiencia), Partir del conocimiento científico del discente, Búsqueda de utilidad vital en la enseñanza y Actividad - Aplicación.

Existe una relación clara con Decroly, aunque también algunos matices diferenciales. Presenta una organización de Unidades entroncada directamente con la definición que hemos anotado: de “materia”, de “trabajo” (Centro de interés) y de “adaptación”, y un desarrollo que nos lleva al de las Unidades Didácticas, que después veremos.

Las Unidades de Trabajo de la “Lincoln School”

Se basan en los “centros” de Decroly, intentando una proyección social del discente y mayor realismo e integración de contenidos. Su objetivo central es buscar tanto el desarrollo intelectual de los alumnos como que éstos se adapten al mundo natural y humano de su entorno vital

Los “complejos” de la Escuela de Trabajo Soviética

Adquieren su nombre de la sustitución de las materias tradicionales por “complejos de ideas o fenómenos”, que engloban o centran la vida humana: naturaleza, trabajo y sociedad pero su eje argumental es el trabajo, que adquiere aquí el rango de “modo de relación didáctica”, dentro, claro está, de una concepción cultural y social.

Los “complejos” buscan desarrollar tres cualidades: Aptitud para trabajar colectivamente y para encontrar su lugar en una obra colectiva (que sólo se adquiere en una obra colectiva), Aptitud para abordar cada nuevo problema de modo organizado (que supone hábitos de organización adquiridos) y Aptitud para crear nuevas formas útiles de organización“ (a través de la autoorganización).

Como formulación, los “complejos” entroncan directamente con los “centros de interés”, pero sin respetar la base psicológica de aquellos, o, si se prefiere, sustituyéndola, del mismo modo que intereses y necesidades discentes son sustituidos por un esquema preestablecido y, en buena medida, rígido.

Su estructura y organización puede decirse que sigue los patrones de los sistemas concéntricos, de acuerdo siempre con la misma sectorización: naturaleza, trabajo, sociedad.

Las Unidades Didácticas

En el surgimiento de las Unidades Didácticas subyacen los mismos problemas que en el de los “Centros de interés”: *reacción contra el “asignaturismo” y la “lección”, en tanto formas moleculares de transmisión, fijar como eje el discente desde posturas activas y participativas, etc., intentando sintetizar metodológica y teóricamente los aspectos psicológicos, sociales y culturales.*

Se presenta, en general, como una táctica didáctica activa, que busca la formación integral de los discentes a partir de sus necesidades, intereses y proyección social.

Suele entenderse que la **unidad** es un grupo o cadena de actividades planteadas y coordinadas que emprende el alumno para obtener el control sobre un tipo de situación vital.

Las referencias a los “Centros de interés”, tanto por su fundamentación psicológica como por la polarización de contenidos alrededor de ejes con significado y utilidad vital, a los “proyectos”, Dewey o a Morrison, son claras (no en vano ambas responden al mismo principio de “globalización”). Pero se atisban notas diferenciadoras. La “unidad” abarca a discente, docente, contenido, actividad, método y tiempo, exige jerarquización y sistema, tiene, en definitiva, un carácter más integrador y “personalizante” y, sobre todo, más utilitario, aportando “una actitud de apertura contextual y focalizadora que alerta la voluntad discente para que capte interrelaciones, explore y descubra” (Fernández Huerta, 1983, pág. 278).

Las Unidades Didácticas, como los “Centros”, pasan a ser un elemento de articulación didáctica del sistema escolar y en su puesta en práctica o se han confundido, lo cual ni es extraño ni atenta contra lo que se quería conseguir, o se han convertido en un modo de articular contenidos en torno a un tema central sin ninguna variación, ni metodológica ni de consideración discente, etc. Al igual que los “Centros”, su actividad se ha centrado en los primeros niveles del sistema, aunque con una proyección mayor, al menos en nuestras latitudes.

Aunque las Unidades han buscado una integración armónica de los elementos que entraban a formar parte de ellas, el énfasis que se ha ido poniendo sobre unos u otros elementos ha provocado que, en realidad, se dieran muchos “tipos” o modos de concebir estas Unidades Didácticas. Debe añadirse que, subsidiariamente, su organización cambiaba también, lo que aún ha hecho más complicado llegar a entender desde la práctica el sentido último que este modelo podía proporcionar en la configuración de la enseñanza.

7.7.1.2. La individualización de la enseñanza

La individualización o, al menos, la preocupación sobre lo “individual” y distintivo de los sujetos de la educación, está presente en toda la historia pedagógica. La preocupación individualizadora es la respuesta a la universalización de la enseñanza desde postulados de base psicológica y netamente didáctica. La necesidad de atender a muchos y distintos discentes obliga a prestar atención a los aspectos diferenciadores de los sujetos de aprendizaje con el fin de adaptar para cada uno tanto los programas, como los métodos o el material. El mismo hecho dará lugar a otra solución, la de los sistemas “colectivizados” o **socialización de la enseñanza** y los métodos de equipos, de gran importancia didáctica.

En general se admite que la Enseñanza Individualizada consiste en la aplicación de un “conjunto de métodos y técnicas que permiten actuar simultáneamente sobre varios escolares, adecuando la labor discente al diverso desenvolvimiento de sus aptitudes y desarrollo” (Fernández Huerta, 1983).

En este caso también existe una evolución en los planteamientos de base individualizante. Dicho desarrollo tiene su base en la Enseñanza individual y, aunque con distintas clasificaciones y concepciones jerárquicas, pasa por estos momentos principales: Agrupaciones diferenciadas, Atención individualizada, Trabajo individualizado, Enseñanza prescrita y guiada individualmente y Enseñanza Personalizada.

a. Las “agrupaciones diferenciadas”

En general este intento de realizar *agrupaciones diferenciadas* son tácticas de *pre-individualización*, que surgen en el campo de la **didáctica diferencial** (ciegos, sordomudos...). La aparición de los primeros estudios sobre la inteligencia (Binet, Simon, Terman, etc.) proporciona el criterio “psicológico” para esta “homogeneización”), de grupos y la generalización del modelo más allá del campo de acción especial.

Dentro de este tipo de “intentos individualizadores” hay que situar los siguientes:

- **Las experiencias de Decroly** (1897), consistentes en la agrupación de alumnos, de acuerdo a su capacidad intelectual, en dos grupos, con posibilidad de intercambio.
- **Las experiencias de Siklinger y Moses** (1900), fundadores de la Escuela de Mannheim. Originariamente agrupan a los alumnos en tres grupos (recuperación, normal y auxiliar) a los que posteriormente se añade un cuarto: supernormales.
- **Las experiencias de Terman y Dickson**, llevadas a cabo en Oaklan (1918) y Berkeley (1920). El criterio diferenciador es la capacidad mental, la edad y el rendimiento académico. El objetivo no es sólo adecuarse mejor a los alumnos, también

proporcionarles las bases para su adaptación a la clase y una enseñanza más acorde con sus exigencias. La enseñanza se organiza en 5 grupos: normal, superdotados, recuperación, débiles mentales y retrasados graves.

- **El plan Trinidad de la Escuela de Corning**, que usará como criterios la inteligencia, de acuerdo a la conceptualización y medida de Terman, y la edad mental. La edad como determinante del grupo y la inteligencia como elemento discriminador y organizador dentro del grupo. El sistema agrupa a los alumnos en dos grupos.
- **Las “clases de recuperación” de Sutherland** (Los Angeles). intentan adecuar el programa escolar a alumnos con problemas de comportamiento y rendimiento, lo cual les lleva a estructurar contenidos a partir de sus elementos más relevantes y a desarrollarnos en “proyectos”.
- **Las Escuelas primarias de Ginebra**, con diferenciación de alumnos en 6 grupos.

El planteamiento que subyace en todos estos intentos corresponde más a modelos de diferenciación que de individualización propiamente dicha.

b. La “atención individualizadora”

El callejón sin salida en el que se sitúan estas selecciones de grupos supuestamente homogéneos provoca un planteamiento más radical, en el sentido de que se buscará atender individualmente al alumno y proporcionarle lo que Claparede denominó una “enseñanza a la medida” y ello con independencia del grupo convivencial en el que se encontrara el alumno.

Se trata de adecuar programas, materiales y procedimientos a la capacidad y desarrollo de cada individuo en atención a tres principios que se consideran básicos respecto a los aprendizajes de los alumnos:

1. El aprendizaje es un proceso individual y, por lo mismo, con ritmo, profundidad y modalidad diversos, aun cuando puede ser favorecido también desde actividades de grupo y no haya que olvidar los aspectos sociales.
2. El interés se muestra como un factor importante para fijar la intensidad y duración de los procesos de aprendizaje.
3. La organización y distribución del tiempo debe permitir tanto actividades individuales como grupales y posibilitar contactos entre discente y docente.

Dentro de este enfoque de “atención individualizadora” o “individualización en grupos heterogéneos” deben de destacarse las siguientes experiencias:

1. **El Plan Dalton**, debido a Helen Parhhurst, y que tuvo gran difusión. Centra su atención en la distribución (más que en la variación de programas), en la actividad y en la individualización del aprendizaje intelectual.
2. **El Sistema de las Escuelas Winnetka** (Chicago) de Washburne. La individualización se genera a partir de las aptitudes, capacidades, intereses, desarrollo, conciencia social y madurez, pero no pierde de vista ni la sociabilidad ni la utilidad vital. Esos tres ejes (individualización, sociabilidad, utilidad) incardinan la actividad del alumno.
3. **El experimento Remy** realizado en París en 1920, basado en los métodos y espíritu de la Pedagogía Experimental (Binet y Simon). Básicamente consistía en el estudio individual del alumno con el fin de obtener perfiles particulares a partir de los que organizar el trabajo a desarrollar por cada uno.
4. **La Escuela Normal de Charles Buis** (Bruselas) es un intento de homogeneización social. Su objetivo era lograr que los alumnos, de distinta condición, ambiente, formación, etc., logaran los mismos objetivos de aprendizaje. Lo que realmente se individualizaba era el método.

c. La enseñanza individualizada por medio de fichas

El auténtico sentido del trabajo individualizado no se logra hasta la puesta en marcha de la *Enseñanza individualizada por medio de fichas*, sistema que permite acomodarse al proceso de aprendizaje que sigue cada discente, independientemente del resto de circunstancias del centro o del grupo de alumnos.

Dottrens (Profesor del Instituto J.J. Rousseau de Ginebra), basándose en Claparède, Washburne y en J. Alesander-Deschamp (discipula de Decroly y Freinet) es su creador, logrando, además, un cambio conceptual importante: el trabajo individual deja de tener sentido en si mismo para convertirse en medio para el aprendizaje del alumno.

Es, quizá, el sistema más conocido en nuestro entorno, lo que nos permite no entrar en su detalle. Anotaremos sus virtualidades y la clasificación del “Sistema abierto de fichas individualizadas”, siguiendo a Fernández Huerta promotor de su introducción en España.

Las fichas, como sistema o subsistema de enseñanza individualizada:

- ✓ Sirven para graduar el aprendizaje por áreas de contenidos y áreas de interpretación adecuadas al desarrollo cultural de los alumnos.
- ✓ Sirven para ofrecer guías didácticas de actividad discente. - Facilitan el control de los elementos de aprendizaje.
- ✓ Se adecúan con facilidad al diagnóstico inicial.

- ✓ Pueden ser ellas mismas elementos diagnósticos y elementos correctivos.
- ✓ Pueden adoptar formas de gran variedad y flexibilidad.
- ✓ Permiten elaborar secuencias de aprendizaje por rutas diversas y deja optar a los discentes por diversas secuencias. - Constituyen la vía más económica en la diferenciación propia de la enseñanza individualizada.
- ✓ Reemplazan a textos programados.
- ✓ Fomentan hábitos de confianza, estudio, autoestima, honestidad y organización social.
- ✓ Sustituyen a los sistemas de gradación escolar.
- ✓ Proporcionan pautas de apertura personal.

d. La enseñanza personalizada

Nace como reacción contra los formalismos de la mano del movimiento “personalista”, del que es, para muchos, su expresión y realización educativa. En su origen, pues, habría que situar el personalismo filosófico (Mounier), germen a su vez del pedagógico (Stefanini). Aunque también se llega a la enseñanza personalizada desde concepciones sociopolíticas, como intento de superar la antinomia Individuo vs. Sociedad, por lo que, desde esta perspectiva, sería una reacción superadora de las insuficiencias de la enseñanza individualizada.

En nuestro contexto se suele admitir que el movimiento que genera la enseñanza personalizada “es el resultado de la convergencia de tres tipos de preocupaciones fundamentales: la eficacia de la enseñanza, la democratización de la sociedad y de las instituciones escolares y la especial atención a la dignidad humana... y una síntesis de las exigencias de individualización y socialización educativas” (García Hoz). En esa síntesis, la “persona” se erige “como principio consistente de actividad que se manifiesta a través de las notas de singularidad autonomía y apertura”(Martínez Sánchez).

Estos principios de singularidad, autonomía y apertura son, a su vez, las notas características de la “personalización educativa”:

1. **Singularidad** que supone individualización de la enseñanza, diagnóstico personal (de las propias posibilidades y limitaciones), considerar el ritmo personal en el desarrollo, flexibilidad en programas y situaciones de aprendizaje, desarrollo de la creatividad...
2. **Autonomía**, que supone libertad en la educación (para saber elegir, decidir y aceptar), posibilidades de decisión (elección de contenidos y técnicas de trabajo)...

3. **Apertura**, que supone actividad comunicativa, socializadora, concentración del trabajo en las actividades expresivas, formas cooperativas de trabajo escolar, apertura de la institución escolar...

A pesar de la diversidad de concreciones prácticas, no es una fórmula o método nuevo de enseñanza, sino una realización educativa que busca convertir el proceso de aprendizaje en un elemento de formación personal a través de la acción participativa, presentándose como un camino de fortalecimiento de la persona y de mayor capacitación social.

Al centro educativo, desde la perspectiva de la enseñanza personalizada, se le debe exigir sensibilidad al cambio, apertura, actividad, democracia y participación y el uso de unas técnicas que se podrían agrupar en dos grandes apartados: “uno que comprende las que están en función del sujeto individualmente considerado y otro formado por las técnicas dirigidas a la formación para el entrenamiento en el trabajo en grupos y a las reflexiones en torno a su dinámica...” (Martínez Sánchez, 1976).

Las diferencias entre la Enseñanza Personalizada y la Individualizada podrían establecerse del siguiente modo.

1. La Enseñanza Individualizada, aunque pensada para las diferencias individuales, se centra en el material de aprendizaje, en la planificación de la actuación discente sobre dicho material... Cada contenido a aprender o cada actividad a realizar ha de ser precedida por la comprobación...
2. La Enseñanza personalizada se centra en la decisión personal, todo lo demás son notas de cómo alcanzar dicha decisión (Fernández Huerta, 1973).
3. La Enseñanza personalizada recoge técnicas y tácticas tanto de la Enseñanza Individualizada como de la Socializada.

7.7.2. Modelos socializados²

Del mismo modo que existen modelos que toman como referente al alumno considerado en sí mismo o el contenido a transmitir, tal y como hemos visto, hay otros que surgen considerando la perspectiva social o el propio grupo de alumnos, como elementos facilitadores del aprendizaje.

² En este caso seguiremos también los trabajos citados anteriormente:

GONZÁLEZ, A.P. en MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L. (1990): Didáctica. El Currículum: Fundamentación, diseño y evaluación. UNED. Madrid. Pp. 737 y ss.

GONZÁLEZ, A.P. en SEPÚLVEDA, F. Y RAJADELL, N (2001): Didáctica General para Psicopedagogos. UNED. Madrid. Pp. 281 y ss.

De este modo, pareciera que el objetivo de estos modelos de enseñanza fuera la integración social o el desarrollo de la capacidad social, pero la mayor parte de ellos lo que hace es tomar como eje de referencia, para la consecución de objetivos educativos, al grupo de aprendizaje, aunque no olviden la perspectiva anterior, como es lógico.

En general, dan lugar a prácticas educativas que tienden a: Fortalecer el espíritu del grupo, Conseguir que los alumnos coordinen sus esfuerzos con los de todos sus compañeros, Conseguir que el alumno “sienta” los objetivos del grupo y Conseguir que el alumno aprecie y valore las necesidades colectivas.

Son Modelos socializados de enseñanza, los siguientes:

1. **Sistema Gary**, desarrollado en la ciudad de Gary (Indiana, USA) por Wirt (1908), con la pretensión de insertar la escuela en el medio social. Para ello se abre la escuela a la comunidad y se organiza como si de una ciudad se tratara. El objetivo no es otro que el de preparar a los alumnos para la vida social y profesional.
2. **Sistema Detroit**, con gran paralelismo con el Sistema Gary, es desarrollado por Spain en la ciudad norteamericana de Detroit. La variante esta quizá en que aquí se parte de la organización de los materiales escolares y en la combinación de juego, estudio y trabajo, por más que el objetivo y planteamiento sean los mismos.
3. **El Plan Jena**, desarrollado por Peterson (1924) en una escuela adscrita a la Universidad de Jena. La idea en este caso es hacer funcionar la escuela como si de una familia se tratara, en la que entraban tanto los alumnos, como los profesores o los familiares de los alumnos. A la vez se sustituían las clases por grupos de trabajo, atendiendo tanto a la edad como a sus afinidades.

Muchos autores incluyen en este apartado tanto el **Método de Proyectos** (que nosotros ya hemos comentado) como las **técnicas Cousinet** y aún otras modalidades que se podrían entender más como sistemas de organización de los alumnos que de modos de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. Debido a ello y a las razones aducidas hemos optado por indicar solamente estos modelos, con la finalidad de iniciar el tema, que, como fácilmente puede entreverse, es mucho más amplio y complejo que lo que pueda deducirse de la extensión dada a este apartado.

Actividad 3:

Estudiados los diferentes sistemas metodológicos, ¿Cuándo y por qué aplicaría modelos: globalizados, individualizados, personalizados y socializados?

7.7.3. Nuevas posibilidades metodológicas

Los planteamientos que surgen de la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) han generado un cambio en la educación, en tanto su uso requiere pasar de una acción centrada en la enseñanza, en la docencia, en el profesor en definitiva, a un proceso centrado en el aprendizaje, en la discencia, en el alumno.

Ese nuevo marco exige revisar el modelo didáctico, pues afecta a todos y cada uno de sus componentes, como hemos investigado³ recientemente.

De entre los elementos del modelo didáctico mediador queremos detenernos en esta breve aportación en las estrategias de aprendizaje en general, que han de ser contempladas, como hemos querido poner de manifiesto, desde una nueva perspectiva, y en algunos de los requerimientos que se derivan del uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Partimos de considerar que dicho proceso no puede analizarse del mismo modo que el tradicional y que para llegar a él, tanto profesores como alumnos han de prepararse o, si se prefiere, han de estar dispuestos a poner en juego unas actitudes y unas competencias diferentes a las requeridas por las metodologías tradicionales.

En ese marco analizaremos, como requisitos del alumno para el aprendizaje, el trabajo autónomo, el trabajo colaborativo, los nuevos espacios para el aprendizaje y la interactividad y la generación de comunidades virtuales como alternativas a los ambientes anteriores. Todo ello, claro está, dentro del marco de las estrategias de aprendizaje, tal y como consideramos que deben entenderse desde el espacio didáctico.

7.7.3.1. Bases: Trabajo autónomo, aprendizaje autorregulado y trabajo colaborativo

Este tipo de aprendizaje define al sujeto que aprende como el que asume la responsabilidad y el control del propio aprendizaje. Para Brockett e Hiemstra (1993: 38, en Torres, 2003) el aprendizaje autodirigido “*describe un proceso en el que los individuos asumen la iniciativa, con o sin ayuda de los demás, en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, la formulación de sus metas de aprendizaje, la identificación de los recursos humanos y materiales necesarios para aprender; la elección y aplicación de las estrategias de aprendizaje adecuadas y la evaluación de los resultados de aprendizaje*”. Estos autores (1993: 43 en Torres, 2003) destacan una serie de funciones del profesor:

³ FANDOS, M. (2004): Tesis doctoral dirigida por el Dr. GONZÁLEZ SOTO, publicada: FANDOS, M. (2009): Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: un proceso de Cambio. Pub. URV. Tarragona. ISBN 978-84-8424-103-4,

- a) Proporcionar información sobre determinados temas mediante conferencias y uso de medios audiovisuales.
- b) Servir de recurso a una persona o a un pequeño grupo con relación a determinadas partes del contenido del aprendizaje.
- c) Ayudar a los estudiantes a valorar sus necesidades y competencias a fin de que cada persona pueda trazar su propia trayectoria individual de aprendizaje.
- d) Proporcionar feed back a los sucesivos proyectos del plan o acuerdo de aprendizaje a cada persona.
- e) Localizar los recursos existentes o procurar información nueva sobre temas identificados mediante la valoración de necesidades.
- f) Establecer contactos con personas especializadas en determinados temas y crear experiencias de aprendizaje para individuos y grupos pequeños al margen de las sesiones normales con el gran grupo.
- g) Colaborar con los estudiantes fuera del contexto normal o de grupo como estimulador o como interlocutor.
- h) Ayudar al estudiante a desarrollar una actitud y un enfoque del aprendizaje que fomente la independencia.
- i) Fomentar la discusión, el planteamiento de cuestiones y la actividad de grupos pequeños para estimular el interés en la experiencia de aprendizaje.

La intencionalidad del trabajo colaborativo en el aula (virtual) puede concretarse en el trabajo conjunto que realiza un grupo de individuos con el fin de conseguir un objetivo común. Kaye (cit. por Salinas, 2000), lo define como la ***adquisición individual del conocimiento, destrezas y actitudes que ocurre como resultado de la interacción en grupo***. Cada uno de los miembros de este grupo aporta e intercambia información y participa activamente en la toma de decisiones y/o la solución de problemas. Este trabajo deba basarse en cuatro pilares que garanticen la resolución del proyecto:

- El primero de los pilares es la comunicación, la cual favorece la interacción síncrona o asíncrona entre los miembros del grupo. (Estos dos modos de comunicarse difieren en un mayor o menor período entre la emisión del mensaje y la recepción del mismo.) El trabajo colaborativo exige, por un lado, habilidades de tipo comunicativo y, por otro, relaciones simétricas y recíprocas entre los participantes deseosos de compartir la resolución de la tarea
- La organización, en un segundo momento, pretende favorecer la temporalización y distribución de roles dentro del grupo.
- Se sucede a continuación la exposición entendida como el intercambio de información y documentación e ideas entre los miembros del grupo.

- Finalmente, se recoge el conjunto de ideas trabajadas por el grupo después de un proceso de creación, discusión, maduración y concreción.

La distinción entre trabajo colaborativo y trabajo cooperativo la establece Panitz (1999, cit. Blasco y otros, 2002) en uno de sus trabajos. Mientras el primero obedece a una filosofía de interacción, el segundo es una estructura de operación diseñada para facilitar el acuerdo del producto o fin específico de personas trabajando juntas en un grupo. Es la misma distinción que podemos observar en la propia docencia donde en el uso de un modelo cooperativo el profesor mantiene el control de la clase, aun cuando los estudiantes trabajen en grupos para lograr los objetivos definidos. En este proceso, el estudiante trabaja con el material especificado y el profesor mantiene el control de todo el proceso.

En un modelo colaborativo, el grupo de trabajo asume prácticamente la responsabilidad total, siendo sus componentes los que determinan si tienen la información suficiente o, por otro lado, requieren de nuevas fuentes. El trabajo es distribuido entre todos y el profesor provee de sugerencias sobre el enfoque. Del mismo modo, el producto a alcanzar será determinado por el grupo (con ayuda del profesor), consiguiendo en cada uno de los estudiantes el sentimiento de mayor responsabilidad por el trabajo que realizan y una respuesta más positiva en su aprendizaje. En definitiva, los estudiantes no sólo aprenden a resolver un problema, sino también a encontrar la forma de hacer para llegar a la solución. Los estudiantes tienden a adoptar un papel más activo, motivado, profundo y autocontrolado en el aprendizaje.

Las posibilidades de las TIC han propiciado la aparición de herramientas que, de alguna manera, intentan favorecer el trabajo colaborativo entre los miembros del grupo mediante el uso de diferentes recursos:

- **Para la comunicación.** Aplicaciones de correo electrónico para el intercambio entre los miembros del grupo, un espacio de discusión o foro para compartir ideas y una aplicación de chat con opción de adaptarse a modo de videoconferencia (con una pequeña webcam).
- **Para la organización** se dispone de recursos como una agenda, un tablón de anuncios o una aplicación que permite invitar y recordar a los miembros del grupo de cada uno de los eventos del día.
- **La exposición de ideas** se favorece con la ayuda de herramientas que permiten la transmisión de ideas a través de dibujos, imágenes, símbolos, simulaciones, etc. La pizarra electrónica o las aplicaciones de acceso a escritorios remotos son ejemplos de este tipo de recursos.

El trabajo acumulado provoca cantidad de documentación que debe ser debidamente organizada. Dependientemente del tipo de perfil de usuario que uno disponga (administrador, invitado, miembro del un grupo, etc.), se pueden crear, copiar, compartir, cambiar, modificar, eliminar, etc., archivos o documentos concretos sobre los cuales puede trabajar el grupo. Este mecanismo permite realizar cualquier actividad sobre un mismo archivo y acceder al momento sobre los últimos cambios. Las posibilidades de las herramientas de trabajo colaborativo permiten organizar los documentos según las necesidades de los usuarios.

7.7.3.2. Estrategias alternativas

El concepto de estrategias se incorpora recientemente a la educación como una forma más de resaltar el carácter procedimental que tienen todo aprendizaje (Esteban 2003b), entendiéndose que los procedimientos utilizados para aprender son parte destacable en el proceso de aprendizaje y en su producto.

El problema que muchas veces aparece en el diseño de los programas educativos es el desconocimiento de los profesores de la diversidad de estrategias metodológicas. La actividad docente, requiere de una cierta capacidad para innovar, de “ [...] un saber hacer impregnado de creatividad y, en consecuencia, de cierto grado de ‘arte’ para conjugar enfoques de teorías diversas, cuya complementariedad se plasmará en técnicas y procedimientos propios” (Moreno y Bailly-Baillièrre, 2002:23). En esta línea, Reigeluth (2000) y Teare, Davies y Sanderlands (2002) proponen la necesidad de adecuar métodos alternativos o variables a los procesos de instrucción que se relacionan con el nuevo paradigma del aprendizaje.

Estas estrategias de enseñanza representan alternativas a partir de las cuales el profesor puede elegir un nuevo método de enseñanza basado en una metodología de trabajo activo, donde el alumno sea el protagonista de su formación.

Los ejes que sirven para articular estas alternativas los podemos resumir en los siguientes: Interactividad y creación de comunidades educativas.

a. Interactividad

Las TIC crean nuevos entornos de comunicación y establecen nuevas formas de interacción en los que una se requieren nuevos roles y el conocimiento contextualizado se construye en la interacción que sujeto y máquina establezcan.

“El concepto de interactividad es inherente a los procesos de comunicación, pues para que haya comunicación es imprescindible la interacción entre los intervinientes

(*ya sean personas o bien entre persona y máquina*)” (Prendes, 2000). Las TIC permiten que emisor y receptor interactúen de tal manera que pueden intercambiar continuamente sus papeles comunicativos, esto es, se distinguen por su interactividad. Eso requiere estudiantes más responsables, activos, capaces de aprender por sí mismos y de profesores (formados) entendidos como gestores educativos y no tanto como transmisores de conocimiento.

Las funcionalidades de Internet, al alcance de todo aquél que posee la infraestructura y el material adecuado, permite satisfacer las necesidades de comunicación e información de las personas, instituciones y empresas. La imagen, el sonido, el texto..., son fácilmente integrables en un mismo mecanismo de comunicación, hecho que da la posibilidad de ofrecer al usuario un mejor servicio. La red, en definitiva, “*facilita la comunicación y la relación interpersonal, permite compartir y debatir ideas y facilita el trabajo cooperativo y la difusión de creencias personales*” (Marqués, 1998).

Veamos el tipo de interacción que podemos encontrar en función del recurso utilizado:

- *Correo electrónico*. Es la herramienta básica de comunicación en Internet. Permite comunicarse de manera asíncrona, a modo de correspondencia, con una persona o grupo, con todas las ventajas que conlleva hacerlo por vía electrónica.
- *Listas de distribución*. Configuradas por grupos de personas interesadas en un determinado tema o área de trabajo que forman parte de una “lista” a la cual pueden enviar mensajes a los suscriptores, a la vez que recibir, intercambiando opiniones o información sobre el tema acordado.
- *WWW*. *La World Wide Web* es la mayor base de datos del mundo en soporte informático. La información, escrita en lenguaje HTML, permite el intercambio de opiniones y conocimientos entre profesores, especialistas..., y fomentan el desarrollo de las habilidades creativas y expresivas.
- *News*. Conocidos como grupos de noticias, permiten el intercambio de información mediante “tableros de anuncios” donde cualquiera puede enviar y responder un mensaje al grupo de personas interesadas (normalmente relacionadas con la temática).
- *Chat, IRC*. Permite la comunicación simultánea y en tiempo real entre las personas que se conectan a la conversación en un momento determinado. Requiere que el grupo de personas estén conectadas al mismo tiempo y se comuniquen mediante mensajes escritos u orales.
- *CSCL (Computer Support for Cooperative Learning)*. Herramienta de trabajo colaborativo que permite a los alumnos coordinar sus trabajos en grupo, compartir in-

formación y recursos y disponer de un espacio en la red accesible desde cualquier máquina que disponga de conexión a INTERNET. Un entorno de trabajo colaborativo provee a sus usuarios herramientas que permiten la interacción, la comunicación y la confección de documentos entre sujetos o grupos que deciden trabajar de una manera no presencial. Facilitan, a su vez, el proceso de toma de decisiones allanando el camino antes de una posible reunión cara a cara.

El Groupware, como Ellis lo define, “*es un sistema basado en un ordenador que apoya a un grupo de personas dedicadas a una tarea o meta común y que provee los servicios para apoyar la labor de los usuarios a través de una interfaz de un ambiente compartido*” (1991, citado por Fandos, Henríquez y Gisbert, 2000), estableciendo tres aspectos importantes:

- a) Coordinación, ayudando en la organización de las actividades o tareas entre los miembros del grupo.
- b) Colaboración en la realización de esas actividades de manera individual, permitiendo que las tareas elaboradas individualmente se configuren, al final, en la suma de las partes.
- c) Cooperación entre los diversos sujetos en la mediación de un documento de una manera coordinada y conjunta. (Fandos, Henríquez y Gisbert, 2000).

b. Comunidades educativas

Desde el concepto de interactividad, la extensión de las TIC ha dado pie a una nueva forma de organización humana, a una nueva manera de organizarse alrededor de algún aspecto en común. Nos referimos a una particularidad dentro de los procesos de interactividad, proporcionados por las potencialidades de las TIC: hablamos de las Comunidades Virtuales. Sin necesidad de conocerse físicamente, el teclado, la pantalla, la cámara web y la red son los únicos elementos de interconexión que les une y les relaciona, además de la preocupación y el interés por un tema o actividad en común. La educación, la política, la economía, los aspectos sociales, etc., son temas que aglutinan a un grupo de personas en el afán de intercambiar información y experiencias, charlar, trabajar conjuntamente...

En este sentido, Polo (1998) afirma que podemos encontrar tres tipos distintos de comunidad virtual:

- *Comunidad centrada en las personas*: Aquí la gente se reúne fundamentalmente para disfrutar del placer de su mutua compañía. El chat es el medio de comunica-

ción más utilizado donde la gente se aglutina para hacer amigos, intercambiar opiniones, buscar compañía (de cualquier tipo) o simplemente para pasar un rato agradable y entretenido. Destaca el carácter síncrono de esta actividad.

- *Comunidad centrada en un tema.* La Tecnología Educativa, por ejemplo, puede ser y es un tema que concentra a un determinado número de personas con el deseo de intercambiar contenidos, crear conocimiento, elaborar proyectos, etc. En este caso, los foros de discusión o las lista de distribución son los mecanismos más indicados para la comunicación, donde la asincronidad permite a los diferentes participantes interactuar de manera continua –los mensajes están expuestos más tiempo-, y en función de su disponibilidad. Los mensajes, en este caso, son de mayor longitud e incluyen argumentaciones, no simplemente opiniones.

La Comunidad de Tecnología Educativa <<Eduotec>>, por ejemplo, dispone de una lista de distribución en la cual profesionales de la educación, docentes, investigadores, alumnos u otros interesados en el tema intercambian argumentos y consideraciones alrededor de las TIC y la educación. Cabe decir, que de la misma manera que el chat puede ser una herramienta efímera, los foros de discusión pueden caer en la misma dinámica, provocando situaciones muchas veces apáticas, repetitivas, poco participativas y aburridas.

- *Comunidad centrada en un acontecimiento.* Se trata de una agrupación de personas interesadas en un acontecimiento externo concreto, como pueden ser los oyentes de un programa de radio o los participantes en un chat de invitados. A diferencia de los tipos anteriores, aquí los miembros de la comunidad coinciden en una ocasión concreta (el acontecimiento) y pueden no volver a verse más o no tener más contacto entre sí.

Este fenómeno se ha extendido de manera considerable a través de la red, posibilitando el contacto y ofreciendo servicios diversos a todos aquellos que interactúan en un espacio (virtual) determinado.

Actividad 4:

Analiza brevemente las ventajas, inconvenientes, potencialidades que ves en la introducción de las TIC en la formación y su incidencia en la interactividad y la potenciación de la configuración de comunidades educativas.

7.8. Síntesis

A lo largo de este capítulo nos hemos adentrado en la conceptualización de lo que podríamos denominar “los modos de hacer didáctica”. Nuestro punto de partida ha sido

entender que cuando hablamos de estos “modos de hacer”, nos estamos refiriendo al método pero entendiendo éste como una forma de actuar, de conformar el ambiente del proceso enseñanza-aprendizaje, de tutelarlos y todo ello con el fin de tomar decisiones fundamentadas de acuerdo con el análisis de los diversos elementos que están presentes en el modelo didáctico.

El proceso enseñanza-aprendizaje exige “decisiones metodológicas” que no pueden adoptarse por simple traslación o transposición. El modo de actuar en la enseñanza es una variable de una función muy amplia. En consecuencia, no es suficiente sólo con conocerlo, sino que detrás de la adopción del modo de actuar debe haber una expresión de su concepción y debe existir un análisis sobre la dinámica de estos modos de actuación.

Por todo lo anterior, ha sido necesario hacer un recorrido por los siguientes elementos:

1. Bases de las estrategias metodológicas: Con el fin de constatar los mecanismos que toda actuación educativa pone en juego: Comunicación, Intuición, Originalidad, Creatividad, Actividad. El análisis de estos mecanismos nos permitirá entender los modelos de enseñanza.
2. Estrategias metodológicas: Un método se distingue fundamentalmente por el papel que se asigna a alguno de los elementos didácticos presentes en ese proceso de enseñanza - aprendizaje, sobre todo el docente, discente o contenido (aparte de a las relaciones o al propio mecanismo de aprendizaje).

Como fácilmente puede deducirse, la variedad de resultados es amplia y las posturas que justifican cada método resultante profundas y, en muchos casos, contrapuestas.

Suele ser clásico integrar estas variantes en base a considerar como “envolvente” o criterio de clasificación el elemento didáctico tomado como eje del modelo. De este modo hemos hablado de estrategias metodológicas en base a modelos centrados en:

- El sujeto que aprende: Los modelos individualizados y socializados. Hemos puesto a disposición del alumnado una serie de experiencias didácticas en las que se han resaltado sus dimensiones internas y su relación con los elementos didácticos, pero de un modo provisional y abierto.
- El contenido a aprender: La globalización de la enseñanza. La globalización se ha mostrado como principio de base psicológica centrado en el alumno, resaltando aspectos o factores del aprendizaje como actividad personal y global. Esto se ha traducido en la práctica en la organización de contenidos por ‘concentración’, entendida ésta por la agrupación de contenidos en torno a elementos significativos del destinatario, del alumnado.

- El mediador: Nuevas posibilidades metodológicas. Los planteamientos que surgen de la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación han generado un cambio en la educación, en tanto su uso requiere pasar de una acción centrada en la enseñanza, en la docencia, en el profesor en definitiva, a un proceso centrado en el aprendizaje, en la discencia, en el alumno. Ese nuevo marco ha exigido revisar el modelo didáctico, pues afecta a todos y cada uno de sus componentes que hemos ido viendo a lo largo de este capítulo.

7.9. Tarea para el aprendizaje

Asista a dos clases diferentes de un mismo ciclo en un centro educativo. Anote cuanto en ellas se haga y sobre ese material:

1. Comente el tipo de método sobre el que fundamentalmente se asientan las actividades de las dos clases.
2. Identifique el desarrollo de ambas clases con el tipo de acto didáctico según las características comunicativas.
3. Observe si se suceden o están presentes los pasos formales señalados por Herbart.
4. Si se utilizan medios audiovisuales u otro tipo de material ¿qué relación con el principio de la intuición o de la actividad existen?
5. Justifique si se dan o no las condiciones para una enseñanza intuitiva.
6. Justifique si se dan o no las condiciones respecto a la Creatividad y a la originalidad.
7. ¿Tiene algo que decir respecto a cómo se solucionan los problemas y cómo éstos fueron planteados?
8. ¿Qué cambiaría y por qué en los planteamientos didácticos observados?

7.10. Autoevaluación

1. Una los elementos de la primera columna con los de la segunda

a) División	A) Síntesis
b) Definición	B) Deducción
c) Abstracción	C) Análisis
d) Recapitulación	D) inducción
e) Observación	
f) Demostración	
2. El esquema básico de funcionamiento de la comunicación didáctica es:
 - a) Fuente - Emisor -Canal - Receptor - destino / fuente - emisor - canal - receptor – destino

- b) Fuente - Canal –Emisor- Destino - Receptor / fuente - canal - emisor - destino – receptor
 - c) Emisor - Fuente -Canal - Receptor - destino / emisor - fuente - canal - receptor – destino
 - d) Fuente - Emisor - Receptor - destino / fuente - emisor - receptor - destino
3. ¿Cómo plantear en la realidad el principio de “actividad”?
- a) Es el hacer físico o manipulativo
 - b) Hacer físico, manipulativo, pensar, reflexionar...
 - c) La actividad debe reforzar los conocimientos presentados como acabados por el profesor.
 - d) La actividad debe tener como centro de atención la memorización de los contenidos.
4. ¿Cuáles son las condiciones o principios de acción de la práctica creativa?
- a) La inteligencia, el individuo y la sociedad.
 - b) El pensamiento convergente y divergente.
 - c) Libertad, Autonomía, Espontaneidad, Flexibilidad, Iniciativa, Investigación, Prospección, Experimentación, Orientación y Autoperfeccionamiento.
 - d) Invención y descubrimiento.
5. ¿Sobre qué enfatiza el modelo de globalización?
- a) Sobre los contenidos.
 - b) Sobre el docente y la enseñanza.
 - c) Sobre el docente y los contenidos.
 - d) Sobre el discente y sobre el aprendizaje pero actuando sobre los contenidos.
- 6.Cuál de estas afirmaciones es genuinamente definitoria de los Centros de Interés:
- a) Se basa en el estudio de las necesidades discentes que se sitúan en: Defenderse, actuar, atemperarse, reposar y alimentarse.
 - b) Es el desarrollo de una táctica didáctica activa que parte de las necesidades, intereses y proyección social del docente.
 - c) Es la organización de objetivos, actividades y medios centrada en un propósito o problema.
 - d) El centro de preocupación de la enseñanza es puerocéntrica.
7. Pasos para la preparación y desarrollo de una Unidad Didáctica:
- a) Observación, asociación y expresión.

- b) Adaptación, Aprendizaje, Partir del conocimiento científico del discente, búsqueda de utilidad de la enseñanza y actividad-aplicación.
 - c) Diferenciación, individualización, personalización.
 - d) Previamente es preciso contar con un criterio de selección. Después: elección del eje central, organización y selección, objetivos, relaciones, actividades, evaluación.
8. Las notas características de la “personalización educativa” son:
- a) Fortalecer el espíritu de grupo, conseguir que los alumnos coordinen sus esfuerzos con los del resto, conseguir que el alumno sienta los objetivos del grupo y lograr que el discente aprecie y valore las necesidades colectivas.
 - b) Singularidad, Autonomía y Apertura.
 - c) Observación, Asociación y Expresión.
 - d) Aptitud para: trabajar colectivamente, abordar cada problema de forma organizada y crear nuevas formas útiles de organización.
9. ¿Cuál sería el planteamiento general de los modelos de individualización por “agrupaciones diferenciadas”?
- a) La conformación de grupos más o menos homogéneos atendiendo a las condiciones psicológicas, biológicas, pedagógicas y socio - ambientales y la adecuación de programas, estrategias y actividades a esas condiciones.
 - b) Graduar el aprendizaje por áreas de contenidos y áreas de interpretación adecuadas al desarrollo cultural de los alumnos.
 - c) Elaborar secuencias de aprendizaje por rutas diversas y deja optar a los docentes por diversas secuencias.
 - d) Fomentan hábitos de confianza, estudio, autoestima, honestidad y organización social.
10. Cuando hablamos de comunidad virtual centrada en las personas, nos referimos a que:
- a) Los miembros de la comunidad coinciden en una ocasión concreta (el acontecimiento) y pueden no volver a verse más o no tener más contacto entre sí.
 - b) Los foros de discusión o las lista de distribución son los mecanismos más indicados para la comunicación, donde la asincronidad permite a los diferentes participantes interactuar de manera continua –los mensajes están expuestos más tiempo–, y en función de su disponibilidad. Los mensajes, en este caso, son de mayor longitud e incluyen argumentaciones, no simplemente opiniones.

- c) Se trata de una agrupación de personas interesadas en un acontecimiento externo concreto, como pueden ser los oyentes de un programa de radio o los participantes en un chat de invitados.
- d) Aquí la gente se reúne fundamentalmente para disfrutar del placer de su mutua compañía. Destaca el carácter síncrono de esta actividad.

RESPUESTAS

- 1.- a-C; b-A; c-D; d-A; e-D; f-B.
- 2.- a)
- 3.- b)
- 4.- c)
- 5.- d)
- 6.- a)
- 7.- d)
- 8.- b)
- 9.- a)
- 10.- d)

7.11. Referencias Bibliográficas

- BLASCO, J.; ESTAY, C.; FERRARI, E; GRACIA, S.; SANCHEZ, V. (2002): “Enfoque metodológico para la mejora de la docencia mediante la aplicación de entorno colaborativo en la asignatura de proyectos de ingeniería”, en *Actas IICIDUI*. Tarragona. Documento electrónico.
- BLAZQUEZ y OTROS (1983): *Didáctica General*. Anaya. Madrid.
- BUNGE, M. (1985): *Pseudociencia e ideología*. Alianza. Madrid.
- FANDOS, M. (2009): Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: un proceso de cambio. Pub. URV. Tarragona.
- FANDOS, M., HENRÍQUEZ, P., i GISBERT, M. (2000): “El diseño de una asignatura virtual para un proyecto interuniversitario”, en RODRÍGUEZ, J. (coord.): *II Jornadas Multimedia educativo*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Format electrònic.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1983): *Didáctica*. UNED. Madrid.
- GARCIA HOZ, V. (1970): *Educación personalizada*. CSIC. Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. (1972): “El código de la educación personalizada”. *Rev. Limen*. nº 35. Buenos Aires.
- GARCÍA HOZ, V. (1975): *Organización y dirección de centros educativos*. Cincel. Madrid.

- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1982): *Educación comparada: Fundamentos y problemas*. Dykinson. Madrid.
- GIMENO, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Anaya. Madrid.
- GINÉ, C. (2009): *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Colección Cuadernos de Educación. ICE-HORSORI. Barcelona.
- GONZÁLEZ, A.P. y FARNÓS, J.D. (2009): “Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo”. *Revista REI (Revista de Educación Inclusiva)*. Nº 2. Jaén.
- HENRÍQUEZ, P., FANDOS, M. i GISBERT, M. (2000): “La comunicación asíncrona en un curso del Proyecto Intercampus”, en PÉREZ, R. (Coord.): *Redes, multimedia y diseños virtuales*. Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación. Pp.269-276.
- MARIN, R. (1988): *Principios de la educación contemporánea*. Rialp. Madrid.
- MARTINEZ SANCHEZ, A. (1976): *Guía práctica de la Educación Personalizada*. Anaya. Salamanca.
- MORENO, F. y BAILLY-BAILLIÈRE, M. (2002): *Diseño instructivo de la formación on-line. Aproximación metodológica a la elaboración de contenidos*. Barcelona: Ariel Educación.
- PISTRACK (1975): *Problemas fundamentales de la escuela del trabajo*. Atenas. Madrid.
- PRENDES, M.P. (2000): “Interactividad”. *Máster: Tecnología educativa: diseño de materiales y de entornos de formación*. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona. Documento inédito.
- REIGELUTH, C.M. (2000): *Diseño de la instrucción: teorías y modelos : un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Santillana. Madrid.
- SALINAS, J. (2000): “El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación”, en CABERO, J. (Edit.), *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Síntesis. Madrid.
- TEARE, R., DAVIES, D. Y SANDERLANDS, E. (2002): *Organizaciones que aprenden y formación virtual*. Barcelona: Gedisa.
- TORRES, J.A. (2003): *Proyecto docente e investigador. Educación especial*. Departamento de Pedagogía. Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Jaén. Documento inédito.
- ZABALZA, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea. Madrid.

7.12. Webgrafía

- ESTEBAN, M. (2003a): “Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje”, en *Revista de Educación a*

Distancia. Murcia. Número 7. Febrero de 2003. Edición electrónica: <http://www.um.es/ead/red/6/documento6.pdf>

ESTEBAN, M. (2003b): “Los entornos de aprendizaje abiertos (EAA)”, en *RED. Revista de educación a distancia*. Murcia. Núm. 8 –19 de junio de 2003. <http://www.um.es/ead/red>

MARQUÉS, P. (1998): “Usos educativos de Internet”. Web personal del profesor Marqués. <http://www.pangea.org/peremarques/usosred2.htm>

POLO, M (1998):”Las comunidades educativas”. *Aldea Educativa*. <http://www.aldeeducativa.com/>

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

[Capítulo 8]

**CLIMA E INTERACCIÓN DIDÁCTICA:
LOS PROCESOS SOCIO-COMUNICATIVOS
EN EL AULA Y REALIDADES ABIERTAS**

Antonio Medina Rivilla

8.1. Introducción

8.2. Objetivos

8.3. Objetivos

8.4. Metodología y contenidos

8.5. Metodología

8.6. Metodología

8.7. Metodología

8.8. Metodología

8.9. Metodología

8.10. Metodología

8.11. Metodología

8.12. Metodología

8.13. Metodología

8.14. Metodología

8.15. Metodología

8.16. Metodología

8.17. Metodología

8.18. Metodología

8.19. Metodología

8.20. Metodología

8.21. Metodología

8.22. Metodología

8.23. Metodología

8.24. Metodología

8.25. Metodología

8.26. Metodología

8.27. Metodología

8.28. Metodología

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

- 8.1** Introducción
- 8.2** Competencias
- 8.3** Objetivos
- 8.4** Mapa conceptual
- 8.5** Situación y contexto interactivo. “Aulas, programas abiertos y escenarios emergentes”
- 8.6.** La interacción: realidad caracterizadora de la práctica social
- 8.7.** El sentido de la interacción didáctica en su relación con el acto didáctico y el sistema metodológico
- 8.8.** La interacción didáctica: acción superadora de conflictos y procesos de agresividad
- 8.9.** “Concepción de la interacción didáctica y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje”
- 8.10.** Finalidad de la interacción didáctica
- 8.11.** La interacción didáctica: sus componentes y procesos de desarrollo
 - 8.11.1. Los contextos
 - 8.11.2. El clima: institucional, de aula y de las comunidades interculturales
 - 8.11.3. El discurso en el contexto educativo y en las aulas
 - 8.11.4. Sistema relacional: las relaciones en el proceso interactivo
 - 8.11.5. La tarea formativa
- 8.12.** Las competencias comunicativa y social: bases del proceso interactivo
- 8.13.** Análisis del discurso en el proceso formativo
- 8.14.** Modelo para la mejora del diseño en los procesos interactivos

- 8.15. El proceso de indagación de la interacción didáctica: métodos y técnicas para la mejora**
- 8.16. Síntesis del capítulo**
- 8.17. Tareas globales**
- 8.18. Autoevaluación**
- 8.19. Referencias bibliográficas**
- 8.20. Glosario**

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

1.1	Introducción	1.1
1.2	Objetivos	1.2
1.3	Metas curriculares	1.3
1.4	Objetivos y contenidos curriculares: Aspectos programáticos generales y específicos	1.4
1.5	Objetivos	1.5
1.6	La interacción: variables características de la práctica social	1.6
1.7	El estudio de la interacción didáctica en su relación con el aula didáctica y el aula de laboratorio	1.7
1.8	La interacción didáctica: desde las prácticas de aula hasta el laboratorio	1.8
1.9	Clasificación de la interacción didáctica y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje	1.9
1.10	Tipología de la interacción didáctica	1.10
1.11	La interacción didáctica: sus componentes y procesos de desarrollo	1.11
1.11.1	Los sujetos	1.11.1
1.11.2	El clima interactivo: nivel de aula y de las comunidades de aprendizaje	1.11.2
1.11.3	El desarrollo de los contenidos objetivos y en las aulas	1.11.3
1.11.4	Relaciones interpersonales: las relaciones en el proceso interactivo	1.11.4
1.11.5	Las tareas interactivas	1.11.5
1.12	Las competencias comunicativas y actitudes básicas del proceso interactivo	1.12
1.13	El estudio del desarrollo de la interacción	1.13
1.14	Métodos para la mejora del proceso interactivo	1.14

8.1. Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar cuando se establece una empática, colaborativa confiada interacción entre los agentes del mismo, docentes y estudiantes, formador y formandos, agentes de cambio y comunidad formativa y en general entre los seres humanos, que se proponen una mutua mejora y un desarrollo integral.

La interacción didáctica ha tenido un gran ámbito de avance, estudio y conocimiento fecundo en las aulas formales, en las que los procesos instructivos se caracterizan por la selección y actualización de los saberes académicos: científicos, tecnológicos y artísticos, que han de trabajarse, en cuanto constituyen una base para aportar nuevas soluciones a los múltiples problemas de las organizaciones y de la sociedad en su conjunto, pero han de integrarse en el currículum para facilitar la transformación continua de los estudiantes y contribuir, adecuadamente estructurados, al desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes y al dominio de las docentes, por el profesorado.

Las sociedades abiertas, en complejidad e incertidumbre, son las que requieren formalizar las relaciones entre los educadores y las personas que participan en los procesos intencionales de formación y desarrollo integral, dado que en toda práctica formativa tiene lugar una amplia y plural interacción didáctica entre los implicados en tal acto didáctico, al establecer el conjunto de relaciones, que han de caracterizarse por la plena confianza, empatía y una auténtica colaboración, al generar las culturas más pertinentes en cada escenario y grupo. Este proceso interactivo constituye la base del clima social de las instituciones.

El estudio de esta unidad le facilitará la aplicación de cuanto ha trabajado en las anteriores y le propiciará un nuevo conocimiento: “la complejidad y calidad del conjunto de relaciones, códigos, clima de trabajo y adecuación de la tarea formativa a cada situación y momento del proceso de enseñanza - aprendizaje”.

Nos hemos de cuestionar cómo lograr las competencias: social, comunicativa, intercultural, entre otras, para llevar a cabo la tarea formativa, que caracteriza al profesional de la educación. La lectura de otra obra (Medina 2009) le propiciará el conocimiento y la asimilación crítica de las mencionadas competencias, en las que sintetizará:

- Su capacidad para la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La actuación en las más diversas situaciones formativas con empatía y compromiso.
- Su respuesta a las complejas y más diversas situaciones y realidades educativas.

8.2. Competencias

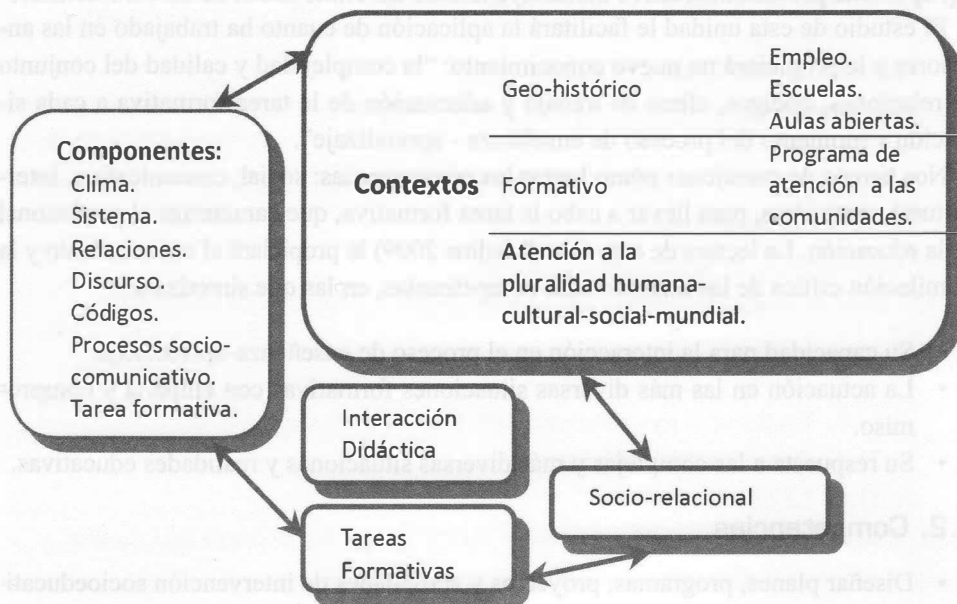
- Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos.

- Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativas.
- Diseñar planes de formación del profesorado, de los formadores y de otros profesionales, adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.
- Resolución de problemas en entornos nuevos.
- Toma de decisiones.
- Liderazgo y coordinación de grupos de trabajo.

8.3. Objetivos

- Identificar los componentes básicos de la interacción didáctica.
- Construir un modelo comprensivo de la interacción didáctica
- Desarrollar un clima favorable a la institución en la que trabaja.
- Generar relaciones sociales de confianza, empatía y colaboración en las diversas situaciones educativas en las que participe, como las interculturales.
- Experimentar las situaciones formativas y actuar para transformar el discurso, el clima y los comportamientos en las aulas e instituciones formativas y sociales, en la perspectiva más pertinente.

8.4. Mapa conceptual



8.5. Situación y contexto interactivo. "Aulas, programas abiertos y escenarios emergentes"

Las situaciones de aula y de relación entre formador/ra y las comunidades más diversas son complejas y han de ser estudiadas y transformadas continuamente. La vida social, laboral y profesional de los educadores ha de ser entendida en los ambientes más diferentes.

Los estudiantes de educación han de seleccionar alguna experiencia que les haya impactado en su trabajo como educador/a y narrarla, centrándose en ¿qué interacción ha percibido y desarrollado en colaboración con otros profesionales e instituciones?, ¿qué estilo comunicativo ha percibido en las realidades formativas en las que se ha implicado?

Las relaciones son el contenido esencial de los procesos educativos, que consolidan un tipo de interacción al llevarse a cabo la tarea formativa. Es necesario estimar ¿en qué medida el discurso que empleamos, los términos y las acciones se transforman y consolidan, facilitando el intercambio y las más adecuadas formas de relación entre todos los participantes en las tareas educativas?

Las vivencias que experimentamos han de ser contadas, compartidas y en este proceso de búsqueda han de identificar: ¿cómo es su interacción, qué decisiones espera asumir y cómo se relaciona con los profesionales y las organizaciones formativas en las que trabaja o pueda trabajar?

8.6. La Interacción: realidad caracterizadora de la práctica social

Los grupos se caracterizan por emerger y consolidar los procesos y las múltiples actuaciones que se generan entre sus componentes. Un aspecto esencial en ellos es la reciprocidad que se expresa en las aceptaciones o rechazos que los caracterizan. Cada práctica social se sintetiza en los valores, intereses, objetivos y realidades que comparten los miembros de una comunidad, conscientes del sentido y del conjunto de actuaciones, que llevan a cabo para conseguir los fines deseados.

La interacción se evidencia en las intervenciones de cada persona, equipos y meso-grupos, al realizar los cometidos que asumen. La interacción se hace realidad en las actividades cotidianas que desempeña cada ser humano, tanto en las relaciones con otro semejante, como en las múltiples implicaciones que diariamente acontecen en la sociedad. Las personas al interactuar toman decisiones, se implican en riesgos y observan cómo los demás contemplan el conjunto de tareas que desempeñamos.

La práctica social se evidencia en el conjunto de actuaciones que tienen lugar en una comunidad y se concretan en las responsabilidades de sus integrantes. Los problemas de relación y de continua búsqueda de sentido que afectan a las personas han de ser solucionados desde nuevos modelos de interacción, que comprendan las actuaciones que han

caracterizado la práctica social. La interacción es tanto un proceso en permanente relación, como una fase para las implicaciones y respuestas entre las personas de una comunidad.

8.7. El sentido de la interacción didáctica en su relación con el acto didáctico y el sistema metodológico

La comprensión de la interacción didáctica tiene lugar al ponerla en relación con los temas anteriores y adquiere todo su sentido al trabajarla en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la transformación y adaptación del sistema metodológico.

El desarrollo del acto didáctico es posible si la interacción entre docente y estudiantes y de éstos entre sí se lleva a cabo desde una construcción empática, colaborativa y confiada, generando un proceso de búsqueda de sentido, de transformación y de adaptación continua de las relaciones entre docente y estudiantes, formador/a y formandos.

La acción formativa tiene lugar en cada contexto humano, instituciones escolares y organizaciones abiertas en las que se culminan las acciones y las vivencias más representativas entre los implicados, pero orientada a la óptima relación intelectual y socioafectiva de todos y cada uno de los participantes en el acto didáctico.

Este acto didáctico es esencialmente interactivo y de plena comunicación entre docentes-formadores y estudiantes-formandos empleando continuamente el análisis de los procesos comunicativos entre los implicados. La interacción didáctica es una síntesis empática e innovadora, que caracteriza cada realidad educativa, en la que se intercambian las percepciones, vivencias, clima, expectativas y contenidos instructivos entre los participantes en el acto didáctico.

El acto didáctico es entendido como el proceso formativo que se concreta en un óptimo desarrollo de la práctica de enseñanza-aprendizaje, desempeñado en un contexto pluricultural y de búsqueda continua de sentido, fundamentado y realizado mediante una fecunda interacción didáctica.

El acto didáctico se aplica mediante un sistema metodológico pertinente con el desarrollo integral del pensamiento y de una práctica creadora de saber y hacer, que facilite la elección del camino más pertinente con las necesidades de cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

El sistema metodológico se construye desde la integración y complementariedad entre diversos métodos: la lección magistral, el diálogo abierto, la individualización y la colaboración entre los estudiantes, generado mediante una innovadora y reflexiva interacción didáctica.

El desarrollo del acto didáctico depende de la metodología que empleemos y especialmente de la proyección y aplicación de los métodos integrales, en coherencia con el modelo y la teoría de la enseñanza en la que nos situamos; pero este proceso formativo requiere de una fluida interacción entre los agentes del mismo, sus proyectos y prácticas. La interacción se constituye en la base y el componente más característico de los modelos didácticos, dado que solo es factible el desarrollo de los procesos formativos y de la acción docente-discente, educador/ra, educando-participante cuando se produce en una plena interacción y en la reciprocidad de planteamientos entre todas las personas implicadas en las acciones formativas.

La potencialidad del hacer didáctico y el desempeño de las prácticas formativas están ligadas a la interacción que se vive y comparte entre los implicados en las múltiples realidades formativas, en los más diversos contextos, ambientes y escenarios culturales.

8.8. La interacción didáctica: acción superadora de conflictos y procesos de agresividad

La agresividad es considerada una fuerza connatural a los seres humanos, pero convertida en violencia y oposición a otras personas se desenfoca y se transforma en una energía negativa, que incide de modo inadecuado en los procesos de formación.

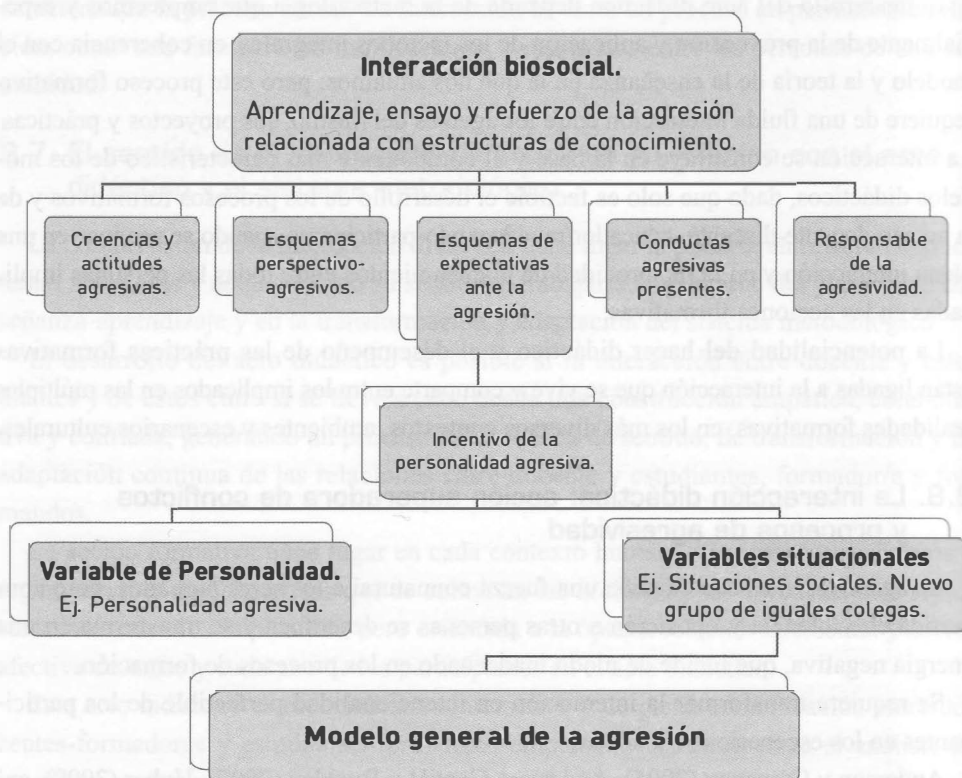
Se requiere transformar la interacción en intencionalidad perfectible de los participantes en los escenarios educativos.

Anderson y Carnagey (2004), Anderson, Gentile y Buckley (2007), Huber (2009), expresan, que las estructuras de conocimiento influyen la percepción en múltiples niveles desde normas sensitivas, básicas a secuencias de conducta más complejas, que guían las interpretaciones y las respuestas que damos ante el medio.

En consecuencia, los generadores de escenarios de formación de los seres humanos han de tener muy en cuenta las diversas situaciones que inciden y condicionan las reacciones de las personas para que actuemos moderando y apoyando los estilos cognitivos y los puntos de acción más coherentes con la armonía emocional y las decisiones, que se adoptan en las complejas relaciones y en las actuaciones en variados contextos.

Hemos de tener en cuenta los procesos interactivos y las experiencias, cuyos estilos de relaciones humanas se estudian en los modelos, que intentan dar respuesta a la agresión global y que configuran los escenarios sociales y las organizaciones en las que interactúan.

Anderson y Carnagey (2004) profundizan en un modelo que nos facilita la comprensión de las interacciones que se establecen entre los procesos de desarrollo y la personalidad, que presentan del siguiente modo:



Actividad 1:

Analiza una situación de interacción consolidada en un proceso formativo complejo y diseña los elementos que la caracterizan. Construye tu propio esquema.

La interacción didáctica ha de comprender la pluralidad de comportamientos agresivos y generar tareas y modalidades de clima social que superen procesos de agresividad intensa y se construyan armónicos escenarios de convivencia, como garantía para tomar decisiones de mejora y utilización de medios pertinentes para crear relaciones positivas.

Anderson, Gentile y Buckley (2007: P54) plantean tareas que han de aplicarse desde el primer año de vida hasta la juventud para superar y corregir el comportamiento violento entre ellas:

Primera infancia hasta los (6) años:

- Regularidad de patrones de conducta de los responsables familiares.
- Transición de situaciones reflejas a las conductas voluntarias.
- Curiosidad, exploración y maestría en las relaciones.
- Diferenciación del sí mismo del mundo.
- Aprendizaje del lenguaje.
- Autoridad.
- Aprendizaje emocional y autocontrol.
- Aprendizaje de papeles y estereotipos.

Desde los (6) a (12) años:

- Aprender cómo construir la amistad y ser aceptado por los iguales.
- Normas y reglas sociales.
- Atender la importancia del rendimiento académico y la competencia de actuar en el mundo real.
- Consolidar el autoconcepto y el desarrollo moral.

Desde los (13) a (18) años, amplía lo anterior:

- Aprender a construir la intimidad y generar relaciones de amistad y empatía.
- Ajustarse a los cambios de la adolescencia.
- Desarrollar de modo intenso y coherente la identidad personal.

En otros trabajos (Medina 2006, 2008, 2009) hemos aportado la estrecha relación entre los modelos de coherencia y autocontrol de los procesos sociales de los adultos, que han de propiciar en los adolescentes, singularmente, nuevos escenarios y situaciones reales para lograr mayores cotas de identidad, equilibrio, autocontrol y armonía, que promueva en los aprendices formas de superar las agresiones y lograr el equilibrio emocional.

Las situaciones que generan violencia desde los medios de comunicación, los videos juegos (Medina, Domínguez, Medina y Gento 2009), hasta los escenarios de disfrute de la excesiva agresividad como formas habituales de relación humana han de situarse o al menos colocarse en una perspectiva de “plena disonancia”, que propicie en los seres humanos las mejores maneras de aprender a conocerse, interiorizar las competencias sociales e interculturales y analizar en toda su complejidad los escenarios de violencia y acciones violentas como (ridiculizar, agredir, tratar de modo despectivo al otro, luchas, simular escenarios de muerte, etc.), ante estos escenarios hemos de potenciar modelos de

autocontrol, tolerancia y actitudes profundas de respeto. Los programas o videojuegos que susciten la violencia, aunque algunos autores han tratado y estimado su valor catártico, han de reducirse y preparar a los adolescentes, momento de alta complejidad relacional, para que estimen los comportamientos más armónicos y positivos y se limiten los modelos y escenas que inciten a la violencia, especialmente el fomento de estereotipos negativos y se propicie la empatía y la construcción de actitudes de confianza, autocontrol y ausencia de violencia.

Los modelos didácticos son representaciones conceptuales y esquemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de comprenderlo y transformarlo en función de las necesidades de mejora. Los modelos nos facilitan el conocimiento de los elementos del proceso y su interrelación, propiciándonos la toma de decisiones para desarrollarlos y adaptarlos a los diversos contextos y realidades.

Entre los modelos didácticos destacamos el socio-comunicativo que comprende la complejidad del acto didáctico partiendo de la comunicación como eje de los ecosistemas sociales en los que emerge y en los que se lleva a cabo la interacción entre formadores y estudiantes, así como de éstos entre sí.

El modelo explicita las situaciones de comunicación y el clima que de ellas se deriva, impulsando el papel que asume cada protagonista en los procesos formativos y el conjunto de términos (discursos) y relaciones que caracterizan la actuación educativa.

La interacción didáctica es el elemento central, que junto a la comunicación, caracteriza el modelo socio-comunicativo y mediante él se consolida y adquiere sentido la acción formativa. El modelo nos facilita el conocimiento, da orientación a la innovación y sirve de base a la interacción didáctica para avanzar continuamente en la construcción de las prácticas educativas.

La interacción es la implicación y relación profunda entre los agentes del acto educativo, que participan en las tareas formativas y que al tomar decisiones hacen factible el hecho educativo e impulsan las acciones de los seres humanos en los más diversos proyectos de transformación y desarrollo integral.

La interacción es un componente básico del modelo didáctico, dado que se basa en la relación y el intercambio permanente entre todos los implicados en el proceso educativo, pero la interacción constituye un aspecto característico de los modelos socio-comunicativos. La comunicación requiere objetos, actuaciones y contenidos de aprendizaje comunes a los participantes en los procesos formativos, en las prácticas y en las más diversas realidades intencionales y de mejora integral de los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los procesos formativos se caracterizan por tomar las decisiones adecuadas, proponer las interacciones y comportamientos que los agentes del acto didáctico asumen y com-

parten al plantear los estilos y modalidades de educación integral de los estudiantes y formandos. Un elemento nuclear que conforma el modelo socio-comunicativo es la interacción didáctica que toma contacto con los implicados en el proyecto educativo y da sentido a la relación entre los agentes, (docente-discentes, formadores-formandos), quienes al actuar “delinean una modalidad interactiva”, llevan a cabo las tareas previstas y emergen sus concepciones, como consecuencia de las diversas maneras de pensar y actuar, que caracterizan a los participantes en el proceso educativo.

La interacción didáctica se hace realidad en el proceso comunicativo y se configura mediante el conjunto de relaciones singulares, el discurso caracterizador de cada educador y la síntesis de la estructura lingüística y de los códigos verbal, no verbal y para verbal, que singularizan el modo peculiar de actuar en cada clase, escenario de aprendizaje, ecosistema social, etc.

8.9. Concepción de la interacción didáctica y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje

La interacción didáctica es un elemento esencial de los modelos didácticos y una competencia sustancial que ha de construir y mejorar continuamente el profesional de la educación.

La interacción didáctica es una modalidad y un estilo de relación entre los agentes del acto formativo, que se desarrolla y alcanza todo su sentido como una práctica generalizadora de saber y asumir las decisiones más pertinentes en los escenarios socio-comunicativos.

La interacción didáctica es entendida como: coimplicación intencional y formativa que se genera entre los agentes de los procesos educativos, influida por los ecosistemas institucionales y las comunidades pluriculturales y caracterizada por la biografía y los estilos de aprendizaje de los participantes en el acto didáctico.

La interacción se construye como un proceso socio-comunicativo que facilita el acto de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en el núcleo de él y en la actividad más representativa del profesorado.

Peterssen (1976) ha definido la interacción como un modo de encuentro profesional entre docente y discentes, así como la capacidad de implicación personal de educador y educando en su proceso de formación. Esta visión es asumida por autores y trabajos posteriores como Titone (1986) y en la actualidad se consolida como una perspectiva socio-comunicativa, básica en las relaciones culturales y en las múltiples comunidades educativas.

La interacción está inserta en la enseñanza, dado que la práctica de la enseñanza se lleva a cabo mediante un estilo de comunicación, armonía emocional y avance en colaboración entre todos los implicados en la instrucción formativa. El acto didáctico se apoya en la

interacción y requiere del saber cómo síntesis de contenidos formativos y de un estilo de aprendizaje y de comprensión de los conocimientos en la sociedad de la información.

La interacción es un elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, que aporta las concepciones y visiones más adecuadas para comprenderlo y desarrollarlo en los más diversos contextos, cuya base es el discurso, empleando los códigos adecuados y aplicando las óptimas condiciones a cada realidad formativa.

La interacción es una construcción reflexiva y relacional de los agentes acerca del proceso formativo, que propicia la reciprocidad y el intercambio entre los implicados, facilitando la interpretación de las complejas y plurales culturas y aportando lo necesario para entender las actuaciones en las más diversas situaciones educativas.

La concepción de la interacción como reciprocidad socio-comunicativa y utilización del discurso adecuado entre los docentes y los estudiantes, formadores y formandos ha de servir de base para comprender las cambiantes relaciones entre los participantes en las prácticas educativas y se requiere avanzar en las actuaciones, aplicando los textos y las formas no verbales y paraverbales más cercanas a las personas que se forman.

La interacción didáctica ha de considerar la comunicación desde un enfoque formativo e insertarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje como el componente básico, propiciando los escenarios más adecuados y ofreciendo lo nuclear para desarrollar el aprendizaje formativo de cada estudiante. La interacción se evidencia en todas y cada una de las secuencias del acto formativo y caracteriza el estilo del formador, a la vez que se concreta en los textos y en las expresiones que se emplean en cada acción educativa.

La interacción didáctica se construye en toda su amplitud al emplear el profesorado y los profesionales el apropiado discurso y generar las relaciones formativas, valorando la dinámica comunicativa e intercultural e incidiendo en las decisiones educativas basadas en la confianza entre todos los participantes en el acto docente-discente.

Actividad 2:

Plantee una situación de interacción en una comunidad de formación y describa los aspectos más característicos: el discurso que emplea y el concepto de interacción didáctica y las relaciones que aplica. Valore las actuaciones mantenidas con la comunidad y su papel en ella.

8.10 Finalidad de la interacción didáctica

La finalidad de la interacción didáctica ha de ser coincidente con la del proceso de enseñanza-aprendizaje, que hemos presentado como la óptima formación de los estudian-

tes y el desarrollo profesional de los docentes en estrecha complementariedad incidiendo en la mejora continua del pensamiento y los sentimientos de los estudiantes.

La interacción pretende facilitar la comprensión de los procesos comunicativos, la pertinencia del discurso, la complementariedad de los códigos y el desarrollo de un óptimo clima socio-relacional, propiciando el proceso de enseñanza-aprendizaje y transformando cada escenario educativo en un ecosistema socio-relacional empático y colaborativo.

La interacción al insertarse como un aspecto nuclear en los procesos formativos participa de la finalidad educativa y se realiza desde un clima de sentido y mejora continua de las prácticas educativas, empleando un discurso claro y empático, cercano a las auténticas necesidades de los aprendices y a la mejora continua del proyecto de realización integral.

La interacción didáctica facilita el dominio de las competencias: social, intercultural, comunicativa y del conocimiento del mundo y realidades creando los textos y escenarios textuales más coherentes con las situaciones educativas y el desarrollo integral de cada ser humano y de las comunidades implicadas en el acto didáctico.

Actividad 3.

¿Cómo se construye el concepto de interacción didáctica? ¿Qué discurso predomina en la institución formativa en la que trabajas o conoces?

8.11. La interacción didáctica: sus componentes y procesos de desarrollo

Comprender la interacción didáctica desarrollada y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea necesaria para el titulado en educación y los profesionales de la práctica educativa; pero el dominio de la interacción requiere conocer los componentes de la misma y participar en un proyecto educativo de calidad.

¿Qué elementos y en qué contextos tiene lugar el proceso formativo y cómo se lleva a cabo la interacción didáctica?

Entre los más representativos señalamos: Contextos, clima, discurso, sistema relacional y tarea formativa.

La interacción didáctica, como resultante de la tarea y de la práctica formativa desempeñada en las aulas, centros formativos, comunidades de aprendizaje y en cada situación singular en la que se implican el formador/ra y los sujetos en proceso de forma-

ción, se caracteriza por la interrelación global y las implicaciones de los participantes en tal proceso educativo.

8.11.1. Los contextos

La interacción didáctica tiene lugar en un “contexto” próximo (centros, aulas, realidades de calle, comunidades complejas, etc.), que es condicionado por el lejano. La interacción se hace realidad al conocer y actuar en tal ecosistema generando:

- El clima del centro, aulas y escenarios abiertos.
- El discurso (componente básico de la acción comunicativa y del proceso de enseñanza-aprendizaje) y los códigos empleados.
- Las relaciones entre los agentes de la educación y el sistema relacional.
- Los procesos y la tarea formativa.
- El ambiente emergido.

El conocimiento integrado de estos componentes es esencial para dar respuesta a los estilos de avance y de consolidación de la interacción en su sentido didáctico y en su enfoque vertebrador de significados, conscientes del protagonismo que los expertos en educación han de asumir y cómo asesorar a los docentes y artífices de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El conocimiento analítico de los elementos o componentes de la interacción es necesario para comprender su sentido y actuar en diversos escenarios, así como su integración y el modo de implicarse en las complejas prácticas formativas.

La mejor comprensión de estos elementos requiere de cada estudiante, situarse ante alguna práctica de interacción con otros colegas, estudiantes o personas en diversas realidades y escenarios de conocimiento y transformación integral, concientes del papel de la formación en alguno de los periodos más intensamente vividos y compartidos, así elija una experiencia y sitúela analizando como percibió la interacción.

Actividad 4: Narre una experiencia socio-comunicativa teniendo en cuenta:

- El contexto de su experiencia formativa intensa.
- El discurso que entendió y construyó.
- Las relaciones que compartió (autonomía, colaboración, empatía o las contrarias)
- Los códigos verbal, no verbal, y para verbal más empleados.
- La tarea que le formó.
- El clima que vivió etc.

Los elementos de la interacción son identificados y vividos desde la más diversa e intensa percepción o situación de estudio y de vida, dado que cada contexto a lo largo de nuestra experiencia y en interacción con quienes lo compartimos nos genera diversas expectativas y nos incita a experimentar unas singulares actitudes y vivencias.

Los contextos, son tan diferentes como corresponde a los escenarios en los que experimentamos el proceso educativo, la práctica vivenciada y las percepciones que nos afectan y configuramos.

Los contextos que más nos afectan en un mundo globalizado son, esencialmente:

- Contexto mundial y desde él nos marca con más intensidad, aquellos presentes en nuestra realidad de lengua o socio-geográfica con los que compartimos mayores implicaciones, por la presencia de las personas, familias, culturas y expectativas de cada ser humano, singular e irrepetible en nuestro escenario de trabajo más cercano.

Los contextos: europeo, español, autonómico, comarcal y local, etc. nos plantean sus incidencias en el modo de relacionarnos, de entender las culturas y de desempeñar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las vivencias hispano-americanas, europeas, africanas, tienen su impacto personal, institucional, profesional y de idiosincrasia al plantear nuestro estilo y nuestras claves de interacción didáctica.

Los contextos, desde los más cercanos, hasta los que surgen con gran fuerza en Europa, al tomar parte del nuevo escenario y compartir moneda, proyectos, instituciones y un estilo de búsqueda de sentido y de afán de mejora integral. Los ambientes europeos apoyan la colaboración e impulsan a los representantes a generar un gran entramado económico, social y político, uno de los ejemplos de discusión y de avance compartido es el Espacio Europeo de Educación Superior.

Los contextos más cercanos: Las comarcas, las ciudades, localidades y los nuevos referentes geo-históricos se caracterizan por una necesaria implicación y el conocimiento de las comunidades autónomas y de las comunidades en desarrollo sostenible. Domínguez (1996) Medina y Domínguez (2008), los ciudadanos/as educadores y las comunidades educativas y comarcales son la base de modelos glocalizadores y ecoformadores.

Este sentido de conciencia “Glocalizadora”, pensar y comprometerse con lo local con un conocimiento y una cultura universal, es un gran desafío para la nueva humanidad y es fundamental para los titulados en educación. La visión de una nueva ecología de los saberes y de las prácticas universales, que retoma los pensamientos y sentimientos más cercanos al mundo de nuestro momento y del futuro. Los profesionales de la educación han de asumir las verdaderas demandas de cada ser humano, comunidades, etnias y es-

cenarios emergentes, orientados desde los principios de complejidad, incertidumbre, rigor intelectual, interculturalidad, colaboración y fidelidad a las personas y al nuevo escenario ecológico.

Los verdaderos contextos en los que la interacción didáctica tiene valor y proyección son los emanados de la ecología sustentable, de una ciudadanía del mundo y de la continua búsqueda de sentido, en una apertura a la permanente trascendencia y al significado más valioso de las comunidades e interacciones, trabajando en los proyectos y en los contextos en reciprocidad y responsabilidad colaborativa con culturas, instituciones y comunidades educativas, Medina y Domínguez (2006, 2008).

Los contextos más cercanos de las instituciones educativas y de cada aula y comunidades-redes sociales de formación nos demandan un compromiso profundo con los proyectos institucionales y su apertura continua a la plena y abierta innovación, apoyados en los valores singulares de la institución (escuelas, centros de formación, redes en mejora compartida, comunidades pluriculturales y asociaciones diversas) comprometidos con proyectos abiertos al mundo y a las nuevas visiones y perspectivas más valiosas de la historia de los grupos y organizaciones con creencias arraigadas.

8.11.2. El clima institucional, de aula y de las comunidades interculturales

El término clima es una metáfora, que se traslada desde el saber geográfico, entendido como síntesis del conjunto de factores atmosféricos que inciden y son influidos por un entorno físico-humano concreto; en nuestro ámbito se aplica para conocer el comportamiento de los factores humanos, ecológicos e interactivos que acontecen y se configuran en las instituciones formativas. Diversos autores definen el clima y entre ellos, Flanders (1977) como el conjunto de cualidades que predominan consistentemente en la mayoría de los contactos entre docentes y estudiantes y entre éstos en presencia o ausencia del profesorado.

El clima del aula y de los escenarios formativos se concreta en la síntesis ambiental generada entre los participantes en escenarios formativos, al interrelacionarse y compartir el proyecto educativo y emerger experiencias y vivencias similares.

Moos (1978) establece varios factores que determinan el clima de una clase:

- El contexto comunitario del centro y del aula (conjunto de características físico-arquitectónicas).
- Factores organizativos (modelos de dirección, liderazgo, sistema de agrupamiento a emplear, etc.)
- Características de los implicados en el proceso formativo (formadores/ras, docentes, estudiantes, administradores de la educación, familias, las diversas culturas).

El clima se concreta en el conjunto de percepciones que en torno al ambiente, las relaciones, la tarea y la toma de decisiones, se van asumiendo en el marco formativo, especialmente en los centros educativos y que se concreta en las relaciones e intercambios más significativos que se viven y comparten en el aula y en las instituciones.

La cultura de la institución se explicita en los valores, las normas, los estilos de asumir las decisiones, el proceso comunicativo y cuanto envuelve y constituye el sentido integral de la visión y de las acciones que caracterizan la institución educativa. La cultura es la síntesis que identifica la organización educativa, como tal, mientras que el clima se explicita en las percepciones que construimos, vivimos y acontecen en la institución educativa, representando la personalidad más característica de la institución.

El clima tiene varios componentes básicos y entre ellos se considera esencial la acción cultural, en este sentido el clima tiene más potencialidad implicadora que la propia cultura, mayor calado perceptivo y subjetivo.

El clima integra y amplía el conjunto de percepciones que de cada institución vamos emergiendo, conscientes de que contribuimos a transformar la práctica y el significado social de la misma, al sintetizar las más valiosas. Entre los componentes del clima se destacan las relaciones, que los participantes en la institución, en las aulas y en los más diversos escenarios construyen al captar la realidad desde la complejidad actitudinal e intelectual.

Las relaciones se concretan en las nuevas formas de cercanía, confianza, desconfianza, lejanía y rechazo, que se establecen entre los miembros del acto formativo, contribuyendo a sentar las bases del clima y de las formas culturales que caracterizan cada práctica educativa. Así, los procesos relacionales apoyan las concepciones culturales y propician la sintonía interactiva y la cultura emergente de la institución, a la vez que las vivencias de cada ser humano aportan una mayor garantía al clima que se construye en la institución. Las relaciones se expresan mediante el discurso y las manifestaciones no verbales y paraverbales propias de cada cultura y grupo humano, que hemos de analizar y valorar en toda su amplitud. El clima se consolida a través del intercambio socio-comunicativo, el encuentro intercultural, la participación y el compromiso compartido entre los implicados en las instituciones educativas.

8.11.3. El discurso en el contexto educativo y en las aulas

El discurso educativo es la síntesis del conjunto de expresiones, acciones y contenidos comunicativos, que caracterizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este discurso puede ser característico del docente, del centro, de la comunidad y de los escenarios interculturales pero en su construcción y consolidación inciden:

- El dominio del proceso comunicativo (semántica, sintáctica y pragmática).
- La fluidez comunicativa.
- La empatía.
- La implicación con la tarea formativa.
- La auto-observación reflexiva.
- El trabajo colaborativo.
- La apertura intercultural.
- La cultura académica.
- Las historias y vivencias escolares.
- El estilo de toma de decisiones en el aula y escenarios formativos, entre otros aspectos.

La construcción del discurso es un proceso indagador en continua búsqueda de sentido en el que ha de armonizarse el rigor y el metalenguaje característico de las prácticas docentes y formativas apoyado en la empatía y la generación de procesos socio-emocionales, que han de completar la riqueza y el avance característico de los escenarios educativos en la singularidad y diferenciación de los ámbitos pluriculturales, diversos, pero cercanos a la fecundidad de cada ser humano y grupos de aprendizaje.

El discurso didáctico es un componente esencial de los procesos educativos, que impacta y consolida los modos diferentes de interactuar en las prácticas y que configura el estilo de enseñanza del formador-docente y expertos en educación.

El conjunto de mensajes, que se intercambian en el acto didáctico, es claro cuando los profesionales configuran un discurso coherente y vivenciador, que facilita la interrelación e implica a todos los participantes en el acto de enseñanza-aprendizaje, adaptando los contenidos más valiosos y pertinentes al sujeto que aprende y se forma en un clima de trabajo colaborativo.

El discurso estructura el conjunto de términos, (metáforas) y formas comunicativas que cada educador/ra construye en su peculiar estilo de relacionarse en las aulas y diversas situaciones formativas. Este discurso es integrado por elementos esenciales (contenidos, saberes), que constatan el sentido y los significados en la dimensión semántica.

Este componente se relaciona con los términos más precisos del saber y del enfoque académico, que se amplía y actualiza desde las narrativas de los expertos y singularmente de las prácticas, Goodson (2008) expresa que el aprendizaje de la narrativa es consolidado por nuestra historia de vida y enriquecido como persona social en un entorno dado, definiendo nuestro proyecto de identidad.

El componente semántico del discurso vendrá dado por la calidad de las narrativas y por su fuerza, en coherencia con los problemas y las opciones vitales de los profesiona-

les de la educación, pero ampliados y sustentados con los avances del saber científico y artístico que aportan nuevas visiones a las narrativas.

El discurso junto al componente semántico ha de considerar el pragmático, que se constituye a partir de las acciones y de las tareas que cada sujeto realiza en las circunstancias y en los escenarios específicos de su realidad vital.

El discurso asume y expresa las creencias, emociones, actitudes, confianza o desconfianza vinculadas a la comunicación, esencialmente no verbal, que presentan los aspectos actitudinales y vivenciales propios de cada cultura y comunidad, al expresar un discurso en los códigos.

Verbal, es el conjunto de términos y expresiones, textos y espacios textuales, que sintetizan los elementos característicos del saber científico, del hacer y del proceso existencial. Este código es eminentemente expresivo del vocabulario, los textos, el meta-lenguaje y el estilo propio de cada educador/ra en los contextos e instituciones en los que interviene.

Para-verbal es el que comunica de un modo cercano o distante, empático o de rechazo, el conjunto de términos, que el código anterior pone a disposición del profesional de la educación con la tonalidad y el ritmo en la expresión, que otorgan las diferencias en las emociones, según las viven los estudiantes, formadores y todos los implicados.

Una misma frase tiene diferentes tonalidades y hemos de ser conscientes del impacto de la pronunciación, la cadencia y los ritmos que empleamos para motivar a las personas que nos escuchan.

No-verbal es el código más genuino y expresivo, dado que la gesticulación, el dominio del espacio, el diseño de los medios, la aproximación proxémica es esencial y constituye desde la pigmentación de la piel, el candor de la mirada y la cercanía de los gestos, un estilo peculiar y muy expresivo de las claves de la comunicación.

El discurso se expresa mediante la armonía y complementariedad de los tres códigos, generados en profunda interrelación. El titulado en educación ha de auto-observar su discurso, el dominio de los códigos, su estrecha complementariedad y el proceso fecundo a seguir hasta alcanzar un discurso propio.

- Creativo en su construcción.
- Armónico en el empleo de los tres códigos.
- Emocional en las vivencias compartidas y generadas en toda su amplitud.
- Integrador del dominio académico y de la narración de la vida de las prácticas.

- Fluido, que se concreta en una gran riqueza de términos, de formas y modos expresivos.
- Intercultural, abierto a la riqueza de las lenguas y culturas con las que compartimos los hechos educativos.

El discurso ha de ampliarse y adaptarse a la especificidad de cada grupo de estudiantes y personas, escenarios de trabajo y pluralidad cultural, así en su amplitud hemos de vivenciar:

Formas verbales	Componentes no verbales	Significados emocionales	Elementos paraverbales
Estructura Semántica	Gestos característicos	Autocontrol	Tonos
Términos académicos del saber	Mirada	Desaprobación	Entonación
Verbos esenciales	Intercambio de gestos y miradas	Distracción	Métrica
Sustantivos nucleares	Compostura	Armonía entre gestos, tonos y organización espacial	Ganas-atención
Calificativos y epítetos	Organización del espacio	Aceptación de las emociones	Aclarar
Metáforas			Implicar
Giros. Expresiones prototípicas			Suscitar

El discurso ha de entenderse en su potencialidad transformadora y de cercanía entre los miembros del proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando sus perspectivas y reconociendo el valor diferencial de los gestos, los tonos, las diferentes narrativas y experiencias que atañen a cada cultura.

La interacción didáctica se hace patente en el discurso que los agentes del proceso de enseñanza- aprendizaje perciben y emplean, avanzando en su reciprocidad y mejorando la complementariedad de los códigos y los procesos expresivos que utilizan.

Profundizar en la interacción didáctica es comprender en sus códigos y dimensiones el discurso que empleamos, apoyando la fluidez verbal, desarrollando un estilo comunicativo propio, profundizando en el conocimiento real y característico de la interacción que en los diferentes escenarios formativos desempeñamos, tales como en procesos tutoriales, de asesoramiento, mediación, apoyo en situaciones de acoso, etc., valorando las expresiones, gestos, reciprocidad, entonación etc., no considerados analíticamente, si no en su perspectiva más holística y creadora.

Actividad 5:

Seleccionar una experiencia formativa y proceder en ella mediante:

- Narrar la experiencia de interacción didáctica vivida.
- Identificar los elementos de los códigos: verbal, no verbal y para-verbal más utilizados y justificar su empleo, si se han complementado o interferido.
- Grabar en audio/vídeo algún discurso propio o de algunos profesionales y proceder a su análisis.
- Redactar su propio enfoque interactivo.

8.11.4. Sistema relacional: Las relaciones en el proceso interactivo

La interacción se explicita en el discurso empleado y se vivencia y comparte a partir del conjunto de relaciones sociales que se establecen entre docentes y estudiantes y de éstos entre sí, presentes en cada proceso de enseñanza-aprendizaje y en las múltiples situaciones formativas.

Las relaciones son las formas de interactuar que los agentes de las prácticas educativas asumen y comparten y que se fundamentan en los papeles que representan los formadores, docentes y expertos en educación, así como los vividos por los formandos, estudiantes y asesorados, en la multitud de escenarios en los que tienen lugar las opciones y perspectivas de aprendizaje entre todos los seres humanos, concientes del valor de la tarea y de la responsabilidad que en ella adquieren.

Las relaciones se construyen en los diversos procesos formativos en los que interactúan las personas y en el marco de las opciones educativas. Se requiere de una constante reflexión y asunción de responsabilidades y de coprotagonismo en el desempeño de las mismas; así también se han ido generando relaciones que se han establecido como fruto del estilo de liderazgo asumido por los formadores/as (democrático, autoritario, dejar hacer, etc.), que han sintetizado las formas más generalizadas de intercambio de tareas y de maneras de entender los procesos formativos; sin embargo la amplitud de las situaciones educativas y la complejidad de las actividades asumidas por los educadores/ras ha ido moldeando la pluralidad de estilos y vivencias formadoras.

Las características más propias de las relaciones sociales son su incertidumbre y movilidad, que están unidas al estilo casi natural de interactuar los seres humanos, en la vida social en general y en las tareas más específicas de carácter educativo, que nos afectan.

Los titulados en educación y los agentes educativos en general (profesorado, formadores, agentes de comunidades, diseñadores de programas...) llevan a cabo sus prácticas profesionales asumiendo diversas relaciones, que en su base se centran en la empatía, la colaboración, la confianza y los estilos de modelamiento y engrandecimiento de los se-

res humanos implicados en situaciones, programas e instituciones formativas, en consecuencia los formadores/ras han de comprender y asumir tanto la complejidad de las relaciones como promover y dominar la competencia social que los capacite para actuar con el liderazgo necesario y las actitudes de colaboración a fin de tomar las decisiones más acordes con las necesidades de cada grupo, persona y realidades plurales en y ante las que intercambian sus papeles y funciones.

La construcción del sistema relacional requiere de la identificación y estructuración del mapa de relaciones que caracterizan las intervenciones docente-discente, formador/ra – formandos en el marco de las instituciones y de los programas de desarrollo integral de los implicados. El mapa se ha configurado a partir de otros trabajos (Medina 1988, 2002, 2008). Este mapa nos facilita el conocimiento de las relaciones y su adecuado tratamiento nos lleva a tomar las decisiones para anticiparnos a los conflictos generados en las instituciones formativas, a la vez que hemos construido un modelo holístico de colaboración e implicación de todos los agentes de la comunidad educativa para prever la solución de problemas y clarificar las relaciones y actuaciones entre los participantes en situaciones de incertidumbre y complejidad interactiva.



El mapa de relaciones sigue las teorías atribucionales que intentan identificar los rasgos más representativos de una realidad compleja, multifacética y profundamente evolutiva, reflejando, al menos, algunos acercamientos singulares que sirvan de base al análisis y comprensión de las principales relaciones que delimitan y dan sentido a la práctica interactiva en el aula y en los centros formativos.

La síntesis de las relaciones sociales y el modo de asumirlas y hacerlas realidad los grupos humanos, especialmente en el aula y el centro, aportan elementos sustantivos al

clima de la clase y orientan el proceso de indagación que puede seguirse para comprenderlo y mejorarlo.

El conocimiento extenso e intenso de la interacción se apoya en el proceso de investigación ligado a la práctica reflexiva, al análisis de la realidad discursiva y al avance en la consolidación de métodos y técnicas para la innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actividad 6:

Configure su mapa de relaciones sociales, acorde con las situaciones formativas en las que desee actuar. Establezca la prioridad de las relaciones, que desee desarrollar en los procesos formativos elegidos (contexto, tareas, acciones, medios).

8.11.5. La tarea formativa

El componente que completa los aspectos esenciales de la interacción es la tarea formativa que concita una de las finalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje para dar sentido a la misma, en un proyecto siempre inacabado y en actualización permanente.

La tarea formativa, a la que nos hemos referido al tratar la actuación preventiva de la interacción socio-empática en la docencia en situación de conflicto y más allá del ecosistema escolar, integra en su génesis y tratamiento no sólo al profesorado, sino a cuantos profesionales y familiares en el entorno de la comunidad educativa, del municipio y de la administración educativa, deseen apoyar un verdadero proceso de mejora global y de solución a los problemas de relación y mejora del centro formativo.

La tarea formativa es el proceso y resultado de la capacitación personal y de la instrucción académica – intelectual – emocional que se desea alcancen los estudiantes y que repercute en el desarrollo profesional del profesorado, implicado en un proyecto existencial y académico.

Las demandas de la formación plantean a los estudiantes y al profesorado un marco nuevo de actuación y corresponsabilidad, dado que la tarea formativa lo es en su raíz, si se torna coformativa, aprovechando reflexivamente la misma para lograr una educación integradora y colaboradora de los estudiantes y una docencia profesionalizadora del profesorado.

Esta coformación orienta el estilo de conocer y de avanzar en el pensamiento y la acción y es coherente con una cultura interactiva basada en la transformación integral y en la proyección del saber a una comunidad educativa abierta a una realidad plural y a los

retos socio-laborales y solidarios futuros. La tarea formativa hace realidad el valor y la orientación sociocomunicativa de la interacción social y la aplicación de los principios más representativos, de las actitudes sociales y de las necesidades de las comunidades y los profesionales.

La tarea formativa sintetiza los elementos de los programas formativos y replantea el valor del proceso de enseñanza-aprendizaje. La tarea formativa requiere de la explicación de los objetos instructivo-formativos que han de alcanzarse, de la estructuración y secuenciación de las tareas plenamente indagadoras-reflexivas y la secuenciación de los saberes en un marco académico valioso para capacitar a los estudiantes y reelaborar el proceso educativo partiendo de problemas reales, que den sentido al aprendizaje y sitúen la escuela, como ecosistema de pensamiento comprometido con la comunidad y la mejora integral de todas las personas implicadas, proyectándose a las comunidades.

El derecho a la formación de cada persona se basa en una opción de justicia y en el avance exponencial de la sociedad, que reclama de las instituciones una gran colaboración y apertura, compartiendo la equidad intelectual y actitudinal, realizando una distribución de oportunidades para la capacitación y la mejora personal y socio-laboral.

Este marco, de naturaleza socio-transformadora, es el verdadero valor de la tarea formativa y en ella de la actividad de carácter socio-capacitador y comunicativo en un mundo de dominio de los medios de comunicación, ante el que es inexcusable formar en una nueva habilidad social a los estudiantes y actualizar permanentemente al profesorado para entenderse y comunicarse con las demás personas y construir ecosistemas sociales de apertura, responsabilidad y compromiso con los modelos de desarrollo sostenible y el cuidado del medio natural y social.

8.12. Las competencias comunicativa y social: bases del proceso interactivo

La mejora de la interacción didáctica requiere de los profesionales de la educación el desarrollo de las competencias comunicativa y social, mediante las cuales tomar las decisiones más adecuadas, tales como emplear el discurso pertinente para el desarrollo de relaciones sociales pertinentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El dominio de las citadas competencias requiere trabajar en el avance de las dimensiones correspondientes: saber, actuar, disposición profunda y compromiso con el modelo de actuación socio-comunicativa, así nos planteamos el proceso de mejora al asumir el proyecto integrador de avance en y desde las competencias alcanzadas.

Las subcompetencias comunicativas más pertinentes para el desarrollo de la interacción es la dialógica y la argumentativa, que han de desarrollar los profesionales, si se desea que el proceso interactivo sea fluido y generador de actitudes, prácticas, saberes y

compromisos más coherentes con el dominio del proceso de enseñanza-aprendizaje, innovador e intercultural. Las subcompetencias comunicativas han de completarse con las sociales que aplican las relaciones definidas en el mapa anterior y especialmente de aquellas que impulsen los procesos formativos con empatía, colaboración, apertura, confianza, autonomía, en complementariedad con el discurso y las acciones comunicativas más pertinentes.

Las competencias se han analizado en otro trabajo, (Medina 2009), en el que se ha planteado la concepción y los modelos más pertinentes para formar y desarrollar las competencias en las instituciones formativas, conscientes de la implicación que los formadores han de llevar a cabo para tomar las decisiones apropiadas.

La interacción necesita de un discurso cercano y empático, apoyado en los códigos y en el proceso formativo al asumirse y aplicarse las citadas competencias y subcompetencias.

¿Cómo construir y consolidar las competencias necesarias para generar el discurso más coherente con las exigencias de las prácticas educativas?

El dominio de las competencias y sub-competencias nos plantea autoobservar las prácticas que realizamos y profundizar desde ellas en las subcompetencias elegidas, así a modo de estudio de caso, hemos de seleccionar:

- La subcompetencia narrativa y la empatía, que nos cuestionan qué decisiones hemos de asumir para lograr un mejor perfil profesional.
- La subcompetencia dialógica se adquiere al profundizar en los escenarios y situaciones de relación entre los actores del proceso formativo; identificando los términos más acordes con el ecosistema educativo y construyendo un discurso adaptado a las necesidades de los participantes.

Se requiere escribir un metalenguaje, a modo de un diccionario personal, ampliado con el conocimiento de los términos relevantes y de carácter formativo, empleando las redes sociales, con un uso reconocido en las comunidades de aprendizaje y de desarrollo integral de todos los implicados. Pero estos términos necesarios, constitutivos de la dimensión semántica del saber y del uso frecuente en los grupos de colaboración han de ajustarse y utilizarse con la pertinencia de los códigos paraverbal y noverbal. Estos códigos precisan una adecuación, para no alejarse de las situaciones de trabajo y del ajuste permanente, consolidando un estilo comunicativo a partir de los elementos más representativos y de las experiencias reflexivas, actuando y profundizando en el proceso de enseñanza-aprendizaje y avanzando en el dominio de estas competencias mediante una dedicación intensa y la reflexión acerca del discurso empleado en los procesos formativos y del conjunto de decisiones más valiosas.

8.13. Análisis del discurso en el proceso formativo

El análisis del discurso en el aula ha sido objeto de abundantes estudios, a los que les remitimos, entre ellos por su focalización en la clase, señalamos los de Cazden (1986) y Titone (1986) y Medina (1988, 1993, 2002) entre otros. Pretendemos sintéticamente mostrar la descripción común icativa de Cazden (1986).

Los contextos, estructuras, papeles y funciones que se van sucediendo en la clase son cambiantes y la interacción evoluciona y atañe tanto a la dirección y al sentido como al nivel de colaboración y a los numerosos procesos que en ella acontecen.

La comunicación en la clase afecta:

- Análisis de las estructuras de participación.
- Configuración de la lección.
- Interpretación de los estudiantes y a los modos de participación, reflejados en las preguntas y respuestas de los implicados.

El registro del discurso afecta tanto a la actuación del profesorado como a la de los estudiantes y ha de analizarse:

- El control del discurso (hablado y escrito).
- Léxico empleado.
- Prosodia y entonación utilizada.
- Afecto y expresión cinética.
- Estado de humor.
- La iniciación de la comunicación, las respuestas dadas por los estudiantes, profundizando en el significado y la comprensión de los símbolos y referentes del discurso.

El discurso se hace realidad entre los propios estudiantes/formandos al:

Realizar las tareas y llevar a cabo el modelo de comunicación entre todos los implicados en ellas.

Este análisis ha de completarse con el estudio de las dimensiones: semántica, sintáctica y pragmática, sin olvidar las adaptaciones a la disponibilidad de los espacios y entornos.

El análisis del discurso desde la aportación de Titone (1986) evidencia la complejidad del proceso interactivo y la pluralidad se situaciones en las que tiene lugar tal proceso formativo.

Las fases de análisis propuestas son:

- a. Actuación, se analiza mediante diecinueve indicadores o categorías.
- b. Ejercitación, descrita mediante diez indicadores.
- c. Control, reducida a cuatro indicadores.

a. **Actuación** que se subdivide en:

a.1. Orientación global, considerada en tres situaciones:

- Motivación.
- Explicación.
- Concreción, etc., que son una muestra representativa de la tarea docente en las fases preactiva y activa, ampliando las principales decisiones del profesorado.

a.2. Análisis operativo.

a.3. Síntesis operativa.

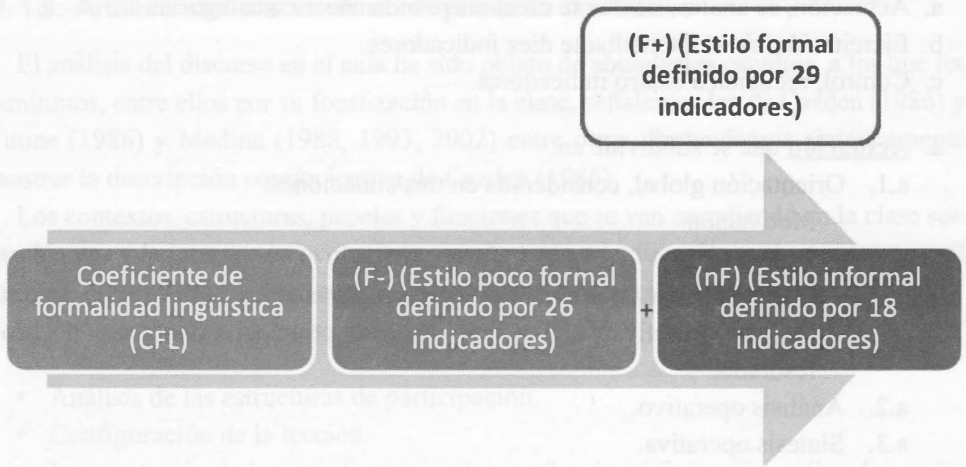
b. La segunda **fase de ejercitación**, se concreta en el modo específico y de recuperación de los aspectos realizados en la práctica docente. El análisis de este aspecto se centra en el conocimiento de la práctica y en la repetición o redundancia que debe presidir la tarea formativa, si se desea que cada estudiante logre la plena asimilación y reconstrucción del saber, actitudes y procedimientos.

c. **Fase de control**, se culmina el análisis del discurso del docente profundizando en la fase de control en la que se estima la calidad de las pruebas, de los aprendizajes y de la enseñanza del profesorado, así se profundiza en la competencia del profesorado al estimar su nivel de ejecución y la dificultad o facilidad de las decisiones alcanzadas.

Titone (1986) ha aportado el índice de formalidad del discurso y de la proyección y dominio del mismo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del discurso, configurando el COEFICIENTE DE FORMALIDAD LINGÜÍSTICA, aspecto sustancial en la explicitación del dominio de los escenarios formales del lenguaje y de su incidencia en las acciones contextuales y procesuales.

El coeficiente de formalidad lingüística es un dato relevante del estado de los componentes del discurso y de la síntesis de su interrelación, dando cuenta de las acciones más adecuadas, que se llevan a cabo en los procesos interactivos.

El estudio del discurso ha de tener al menos dos grandes procesos, uno descriptivo exploratorio mediante el cual conocer y profundizar en los componentes esenciales del discurso y otro interpretativo-simbólico, ligado al compromiso axiológico transformador que ha de caracterizar los procesos de enseñanza aprendizaje. Este segundo estudio del lenguaje se ha de abordar desde una visión más hermenéutico-comprensiva preocupán-



dose por el valor contextual y su significado profundo en los entornos lingüísticos y del uso interactivo en la comunidad.

La complementariedad de ambos enfoques propicia un conocimiento más elaborado y significativo del discurso, que facilita al profesorado/formadores y a los estudiantes una percepción creadora, al incorporar los puntos de vista más diversos, las complejas situaciones del centro, o del aula y la calle, apoyado en nuevos análisis socio-antropológicos.

Actividad 7:
 Diseña algún modelo o seleccione los aspectos más representativos de los estudiantes, construyendo el que le facilite la comprensión del propio discurso y el de otros profesionales de la educación en diversos contenidos y contextos.

8.14. Modelo para la mejora del diseño en los procesos interactivos

La mejora de la interacción didáctica depende del avance que el titulado en educación y los profesionales alcancen en las competencias docentes-discentes, singularmente en la comunicativa, social, la intercultural y la tecnológica, así el modelo que le presentamos se caracteriza por asumir que es necesario profundizar en el dominio de las citadas competencias, si desea lograr un discurso riguroso, adaptado y creador de una plena empatía.

El modelo para consolidar el discurso en toda su amplitud dialógica, intercultural y acorde con las demandas de la sociedad del conocimiento ha de construirse y desarrollarse en coherencia con los siguientes elementos:



Emplear el discurso apropiado e interactuar con cada ser humano como persona, díada, equipos, grupo de aula, comunidad de centro, redes escolares y redes universales, conlleva un gran dominio del nuevo estilo de educador/ras de sus formas y de los contenidos de la relación. Hemos de lograr armonizar los aspectos más prototípicos de las relaciones y prácticas interactivas con el dominio de los saberes y contenidos formativos.

El desarrollo del discurso se logra avanzando conjunta y armónicamente en los elementos expresados: competencias, fluidez verbal y empleo de códigos, clima socio-relacional y cultura-saberes académicos.

El dominio de la competencia comunicativa y de sus subcompetencias: narrativa, explicativa, dramática y poética, ha de llevarse a cabo como el núcleo fundamental para elaborar el discurso, generando las fases del proceso interactivo. El trabajo de avance en las subcompetencias es singular e intenso y ha de plantearse como un objetivo básico para todo educador/a.

Así el dominio de los cuentos, narrativas, forma de compartir y de escribir las experiencias personales y laborales es un camino pertinente para consolidar el conocimiento, la práctica y las actitudes para profundizar en las vivencias más representativas de la propia historia de vida. Esta subcompetencia narrativa se amplía al completarla con la socrática, dado que aprender a interrogarse y a situar las preguntas pertinentes en el escenario y en el momento oportuno es esencial en un proceso dialógico.

El proceso a seguir es integrar el desarrollo de las subcompetencias en tareas y en proyectos concretos, implicándose y construyendo alguno de aquellos en una realidad concreta, ampliando continuamente las acciones y las decisiones, en colaboración con las más diversas personas y colegas.

La subcompetencia explicativa es sustancial, dado que hemos de saber presentar y compartir la cultura y el saber académico que trabajamos, conscientes de que la competencia comunicativa requiere del dominio de los términos y textos de gran valor formativo, ya que no es posible comunicar si no se logra un elevado nivel cultural y científico y un rigor en el pensamiento y el metalenguaje, con una gran maestría en la fluidez verbal, junto a la armonía de los códigos no verbal y para verbal, al encontrar cada formador/ra su visión de sí y su estilo comunicativo. Necesitamos una gran riqueza de léxico y un sentido de la contextualización, a fin de entender cada frase y vocablo en los escenarios en los que tienen lugar atendiendo a las diferencias culturales, conscientes del papel de cada grupo humano en el marco educativo y social en el que convive y logra su pleno sentido.

Alcanzar un adecuado nivel en la competencia comunicativa es emplear con precisión el discurso y compartirlo con todos los implicados en el proceso formativo en su globalidad, así hemos de trabajar para exponer con belleza lo que conocemos, presentando nuestra visión y avanzando en los modelos de comunicación más acordes con la práctica educativa. Hemos de partir de un hecho cercano a las personas que nos escuchan, abundando en la idea eje y ampliándola con los atributos y circunstancias que la hagan más entendible y situada en el contexto en el que aconteció. El mensaje ha de ser adecuadamente expuesto y situado en toda su amplitud y complejidad, conscientes del valor en sí de lo que manifestamos e implicando a cada uno de los participantes en el acto didáctico.

El logro y consolidación de esta competencia se adquiere cuando se vivencia el lenguaje en toda su amplitud y transformación, al compartir los modelos y experiencias fecundas, ajustando y enriqueciendo la competencia comunicativa con la social e intelectual en una síntesis transformadora como realidad abierta al saber y a los nuevos significados que cada grupo humano construye.

La acción comunicativa se fundamenta en una práctica indagadora, que aporta diversos significados y que se concreta en el discurso que construimos, pero la amplitud del mismo depende del dominio de la competencia comunicativa, del avance en la social y de la generación de las múltiples formas de integración entre todos los implicados en una situación formativa.

El discurso que empleamos y ampliamos a lo largo del proceso interactivo, se fundamenta en las relaciones, en conjunto, y a su dinamismo, concretados en el clima social de cada escenario formativo. Estos escenarios son cambiantes e impactantes, dependiendo de las situaciones y demandas de los participantes y de su actitud de búsqueda continua para crear un nuevo ámbito de pluralidad relacional. Este proceso de pluralidad nos demanda el avance en las competencias sociales e interculturales y básicamente en la generación de un clima de empatía, confianza y colaboración. Esta modalidad de clima propicia un discurso coherente con tales atributos, así la empatía nos sitúa en el lugar del otro, nos implica en su proyecto vital y nos impulsa a completar los verdaderos significados y los procesos de cambio e intercambios entre ideas y argumentos rigurosos. Las vivencias más profundas nos facilitan diversos estilos de sentir y de dar respuestas a las necesidades de los seres humanos y de los diversos grupos implicados en los procesos formativos. El clima es un texto y un contexto socio-relacional en el que el discurso se configura y reelabora, atendiendo a las múltiples realidades y sujetos en formación. Este proceso atento y vivencial se hace realidad al tomar conciencia de las expresiones usadas, de su incidencia en las personas y de las repercusiones en el conjunto de las decisiones y proyectos que llevan a cabo en cada escenario. Así la empatía y la confianza, que han de asumirse y trabajarse en toda su amplitud, propician un clima favorable a la aceptación crítica y creadora de los otros, en consecuencia si deseamos mejorar y afianzar el discurso hemos de referirlo a los múltiples significados y transformaciones, que cada grupo humano y escenario social evidencian.

El discurso dialógico se apoya en el clima vivido y compartido entre todos los agentes implicados en el proceso formativo, empleando los recursos tecnológicos y el conocimiento del ecosistema humano envolvente que se configura por la intervención directa entre los integrantes del acto didáctico.

El clima socio-relacional envolvente se caracteriza por el conjunto de relaciones que se dan y que lo constituyen, así un clima generado desde la empatía, la colaboración, la confianza y el intercambio de tareas formativas, se hace realidad al emplear un discurso de colaboración entre todas las personas. Este clima se explicita en y desde el discurso y se avanza en él compartiendo los estilos entre todos los implicados.

Este discurso se concreta en un lenguaje, que a su vez requiere de la integración y complementariedad entre el código verbal, no-verbal y para-verbal, para lograr su ple-

nitud y un nuevo sentido al trabajar de modo global, complejo y transversal (ecología de los saberes), cuanto constituye la instrucción formativa. Esta instrucción selecciona los modelos académicos, sus perspectivas y los reorienta en función de las finalidades, objetivos y resultados esperados de aprendizaje.

El dominio del discurso dialógico es posible si desvelamos los verdaderos valores, significados y claves transformadoras, que implican y dan sentido a cada cultura, grupos humanos y comunidades de aprendizaje.

Estos contenidos instructivo-formativos se complementan con los de mediación, asesoramiento, liderazgo e inteligencia emocional, sustanciales para los estudiantes de educación, quienes han de configurar el discurso más pertinente, eligiendo los vocablos y frases más adecuadas a utilizar en la solución de los problemas educativos y han de avanzar en la integración y coherencia al utilizar los vocablos y alcanzar la fluidez necesaria, consolidando un vocabulario y un metalenguaje sustancial para el profesional de la educación; adquiriendo la riqueza del léxico y construyendo un diccionario, cada vez más riguroso y con gran significado para sí, sus colegas y la comunidad de aprendizaje en su globalidad. Este vocabulario, que se obtiene de las lecturas del texto educativo, el diálogo con los profesionales, la selección de términos en los escenarios formativos y la síntesis creadora del conjunto de textos y espacios textuales, que sea factible construir.

La opción que se ofrece a los estudiantes es avanzar en el conocimiento del discurso apoyado en el dominio de las competencias, singularmente la comunicativa y la social, el intercambio entre culturas y la selección de los saberes y contenidos metodológicos más pertinentes, integrados en un clima de empatía y colaboración, armonizando los diversos códigos en el proyecto más indagador, que el formador, el profesorado y los expertos en educación estimen sustancial.

El educador/ra en el contexto social e institucional en el que desempeña su profesión ha de ser un transformador permanente de las actuaciones y configurar un estilo de interacción más propicio y de auténtica comprensión, mediante el uso de los métodos de indagación y didácticos, asumiendo la complejidad de su tarea.

Actividad 8:

Realiza una grabación en audio y/o en vídeo de alguna experiencia formativa propia o de algún profesional y construya a partir de ella:

Su modelo de análisis del discurso.

El discurso empleado.

La integración y complementariedad entre el código verbal (vocabulario empleado); no verbal (entonación, ritmo y secuencias del discurso) y para-verbal (gestos, miradas, distancia y cercanía del cuerpo).

8.15. El proceso de indagación de la interacción didáctica: métodos y técnicas para la mejora

La mejora de la interacción didáctica puede llevarse a cabo desde numerosos procesos, pero uno de los más representativos y con mayor impacto, es el proceso de indagación ligado a la realidad fecunda del profesorado y a la necesidad de comprender la complejidad emergente de la interacción didáctica, centrada en el modelo comprensivo-relacional que proponemos.

La interacción didáctica requiere una perspectiva de investigación y una metodología adecuada a su naturaleza, contexto y proyección para la mejora, cuyas preguntas orientativas sean:

- ¿Para qué podemos y debemos realizar el proceso de investigación de la interacción?
- ¿Quiénes pueden ser los investigadores/ras y qué papel han de desempeñar?
- ¿Qué debe ser objeto de la investigación y qué nos aporta a la mejora de la interacción y del proceso de enseñanza-aprendizaje (del estudiante y profesorado)?
- ¿Cómo hemos de realizar esta investigación y su incardinación en el contexto de aula, centro y de las comunidades de formación e investigación? ¿Metodología, recursos, entornos, etc.?
- ¿Qué mejora de la cultura innovadora es esperable?
- ¿Qué cultura de indagación-innovación emerge de esta actitud de co-responsabilidad y de trabajo en colaboración?

Estos interrogantes y cuantos puedan plantearse son la base de una investigación creadora de saber y generadora de nuevos procesos fundamentados de construcción de conocimiento, necesaria para avanzar en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y en las bases del conocimiento reflexivo-sociocomunicativo.

La respuesta a estos interrogantes la hemos ofrecido tanto desde la investigación, como desde la co-indagación reflexiva con los docentes en otros trabajos (Medina, 1988, 1993, 1995, 2001, 2002, 2008) y Casado (2001, 2007), entre otras investigaciones que han puesto de manifiesto el proceso de formación de los investigadores, que hemos de seguir y las tareas educativas más representativas.

Este proceso que puede desarrollarse para indagar la interacción didáctica, ligado a la reflexión de y en la práctica:

a. Selección de la perspectiva y del modelo de investigación para justificar y dar sentido a la práctica formativa (comprensivo - socio - relacional).

b. Adaptación de las opciones metodológicas al problema de indagación elegido, dado que la interacción didáctica puede ser un aspecto muy extenso, debe ajustarse a un problema de investigación y plantear una acción indagadora más específica: “Comprensión de la interacción didáctica en la educación permanente”; valoración de las principales relaciones que podemos descubrir, al actuar:

c. 1. Elección de métodos:

- Estudio de casos.
- Observación participante.
- Narrativa o autobiografía y/o cobiografía en pequeño grupo de docentes de ciclo. (diario-semanario).
- Grupo de discusión (docente – estudiantes – recursos implicados).
- Análisis de contenido.

c. 2. Aplicación de éstos métodos; bien por la focalización en alguno de ellos o mejor mediante la complementariedad metodológica y de saturación multimetódica.

c. 3. Diseño de técnicas e instrumentos de análisis:

- Diario reflexivo.
- Entrevista en profundidad / cuestionario.
- Escalas de observación.
- Matrices de categorías.
- Incidentes críticos.
- Cuadernos de campo.
- Magnetófono y video.
- Cuaderno de tareas: Portafolio, Cuaderno de bitácora del investigador.

d. Constatación de la agenda de investigación y programas.

- Selección de los docentes y/o escenarios formativos y complejos.
- Seguimiento y persistencia diacrónica en el campo (temporalidad, tres observaciones generales en sesiones muy intensas de 10 horas).
- Determinación y complementariedad de técnicas de investigación.
- Ajustes necesarios, quincenales, mensuales.
- Análisis bimensual de los datos: Selección, organización, explotación, credibilidad, etc.

La indagación de la práctica reflexiva ha de llevarse a cabo, partiendo de las preguntas anteriores y de la integración metodológica, dando prioridad a la autoobservación y

narración autobiográfica, pero ampliándolas con la co-observación y la narración de las cobioografías, completadas con entrevistas en profundidad y el análisis de las tareas tal como los participantes trabajan, apoyadas con un selección de vídeos y cintas en audio de algunas situaciones representativas que nos permitan emerger la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la vez que elaborar matrices de categorías emergentes que nos faciliten el análisis de contenido, de las relaciones y de los procesos interactivos generados en los escenarios formativos.

La modalidad de indagación que proponemos es esencialmente generadora de saber y hacer desde la práctica educativa, implicando en el proceso a los estudiantes, en un modelo de comprensión profunda del estilo relacional, de las actuaciones de los educadores/ras y de la mejora integral de las instituciones educativas.

La indagación interactiva debe valorarse en el marco del conocimiento del conjunto de relaciones sociales y en la explicitación sintética de las mismas en el clima social envolvente del que dimana un marco nuevo de procesos y de acciones formativas.

La interacción pretende comprender y orientar, a su vez, el conjunto de las relaciones sociales hacia objetivos de mejora continua, de creación de espacios de tolerancia intercultural y de modalidad es de acercamiento y encuentro entre las personas e instituciones.

La investigación en este ámbito interactivo ha de facilitarnos el conocimiento y la mejora de los procesos socio-comunicativos y de su incidencia en la calidad de la acción formativa, la capacitación de los estudiantes, la mejora profesional de cada docente y el desarrollo de programas. El estudio fecundo de la interacción ha facilitado la emergencia de las creencias y concepciones implícitas del profesorado y formadores acerca del proceso de enseñanza - aprendizaje y la proyección que tienen en la capacitación integral de cada estudiante en el clima social de la institución con enfoque prioritario en el conocimiento del discurso y los códigos.

El autoanálisis de la interacción didáctica ha facilitado a los agentes formativos nuevos escenarios para conocer su papel en los ámbitos educativos y el tipo de discurso empleado, así como la incidencia de todos estos componentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la calidad de la actuación del profesional de la educación.

Actividad 9:

Configura un modelo para investigar la interacción didáctica y proyecte: el análisis de la realidad a observar, el sistema metodológico a aplicar, el proceso de indagación a seguir, la agenda de investigación y la elaboración del informe comprensivo de la calidad formativa de la interacción didáctica investigada.

8.16. Síntesis

La interacción didáctica ha configurado un espacio cultural de investigación en Didáctica y tiene una gran incidencia en la mejora del desarrollo del currículo y de los programas formativos que realicemos. Su amplitud y complejidad nos lleva a nuevas y permanentes ideas y modelos para realizar las investigaciones que ofrezcan las bases para el avance de los procesos de enseñanza-aprendizaje como un núcleo social investido. La matriz que proponemos para la indagación y comprensión de la interacción se basa en la creación de un mapa relacional en concomitancia con la tarea formativa y el discurso que construimos. Las relaciones más representativas que en cada proceso formativo se configuran, en su conjunto, constituyen el clima favorable, desfavorable o ambiguo de los hechos educativos y han de ser analizadas y valoradas.

La interacción didáctica es la implicación entre cuantos viven la acción formativa y se confirma por el contexto, el discurso, el sistema relacional, la calidad de la tarea y el conjunto de componentes socio-comunicativos emergentes y condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje

8.17. Tareas globales

El estudio y respuesta a estas actividades requerirá alguna relación directa con experiencias formativas y concentrarse en el análisis de la interacción didáctica y de sus componentes.

1. ¿Qué incidencia puede tener la interacción didáctica en el sistema metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje?
2. La interacción es un componentes sustantivo del proceso de enseñanza-aprendizaje: Describa el tipo de interacción que más incide en la mejora de los estilos de enseñanza activo-colaborativo.
3. ¿Qué actuaciones pueden llevarse a cabo para mejorar el ecosistema de aula y el clima social de las instituciones?
4. ¿Cómo se construye el clima social: qué discurso es más adecuado para promover un clima más empático-colaborativo?
5. Construya y seleccione algún modelo para comprender en profundidad la interacción.
6. La práctica interactiva es una realidad en multitud de aulas, centros y diversos escenarios Educativos. Diseñe un proceso de indagación e innovación de la interacción didáctica:
 - Formulación de la realidad interactiva, objeto de investigación.
 - Ecosistema de aula, análisis de otros marcos formativos complejos.

- Métodos y técnicas de investigación.
 - Instrumentos de recogida de la información interactiva.
 - Análisis de contenido y complementariedad de métodos y técnicas.
 - Elaboración del informe.
 - Propuestas de mejora.
 - Recuperación y mejora del proceso formativo.
7. Seleccione alguna situación formativa que se considera acorde con el principio de interculturalidad y reflexione acerca de:
- Proceso de análisis de la situación interactiva.
 - Aspectos básicos a conocer: clima, discurso y relaciones sociales.
 - Toma de decisiones más fundamentadas.
 - Intercambio entre estudiantes y su incidencia con el docente.
 - Situaciones interactivas y desarrollo de la acción docente.
8. ¿Cómo asesorar a los formadores en la mejora de la interacción didáctica? Plantee las bases de un programa de formación en este aspecto.

8.18. Autoevaluación

Las preguntas que le proponemos debe ampliarlas creando un proceso de reflexión e indagación interactivo más propio.

1. El concepto de interacción didáctica es:
 - a. Un proceso de mutua implicación y reciprocidad formativa entre los agentes.
 - b. El conjunto de relaciones sociales y el discurso empleado.
 - c. La relación subjetiva entre docente y estudiantes.
 - d. El espacio y escenario de mejora de la enseñanza.

2. Las finalidades de la interacción son:
 - a. Alcanzar una visión creativa del clima social y de las tareas formativas.
 - b. Comprender el conjunto de relaciones sociales y facilitar el desarrollo de un clima de aprendizaje.
 - c. Conocer la acción docente y los procesos reflexivos en el aula.
 - d. Capacitar íntegramente a los estudiantes y promover actitudes, emociones y habilidades socio-comunicativas.

3. Los modelos más empleados en la comprensión de la interacción son:
 - a. Crítico, transformador y social.



- b. Comprensivo socio-relacional y socio-comunicativo.
 - c. Simbólico-estimativo y generador.
 - d. Indagador y de enseñanza-aprendizaje.
4. Los métodos más pertinentes para la investigación de la interacción son:
- a. Activo y simbólico.
 - b. Análisis de contenido y coobservación.
 - c. Indagador y experimental.
 - d. Interracionista y cuasi-experimental.
5. La interculturalidad plantea al profesorado una gran base para la interacción didáctica al:
- a. Realizar la enseñanza en equipos heterogéneos.
 - b. Promover numerosas situaciones de complementariedad cultural y tolerancia compartida.
 - c. Avanzar en el interaccionismo simbólico de cada cultura.
 - d. Aprender de los valores en conflicto de cada cultura.
6. Los componentes a tener en cuenta en la anticipación interactiva de los conflictos son:
- a. Tarea formativa, los medios didácticos, los procesos de indagación y el aula interactiva.
 - b. La tarea formativa, las implicaciones, las relaciones – clima y el proceso cultural– actitudinal.
 - c. La acción de enseñanza, el proceso de aprendizaje, la cultura y los agentes.
 - d. Las vivencias, los procesos interactivos, la tarea y el espacio socio-comunicativo.
7. La interacción se constituye a partir de los siguientes componentes:
- a. Los estilos de enseñanza, la actividad didáctica, los medios, la clase y el centro.
 - b. Las bases didácticas, el discurso, los escenarios, la tarea y el centro.
 - c. El contexto, clima, discurso, agentes y tarea formativa.
 - d. Los ámbitos, la clase, las actividades, los recursos y los contenidos.
8. Plantee un proceso de investigación-innovación de la interacción didáctica que justifique la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y tenga en cuenta:
- Perspectiva y modelo de interacción.

- Métodos y técnicas de investigación.
- Grabación selectiva en vídeo y audio.
- Cuaderno de campo.
- Análisis y propuestas de mejora.

9. La vida en el aula y en diversos escenarios se caracteriza por su complejidad y mejora continua, si se indaga e innova:

- ¿Qué propuesta es más pertinente para realizar una práctica reflexiva e innovadora?
- Describa y justifique un proceso de auto y coformación de docentes para la mejora de la interacción y el clima del aula, o de situaciones complejas.

Soluciones: 1 – a; 2 – d; 3 – b; 4 – b; 5 – b; 6 – b; 7 – c.

8.19. Referencias Bibliográficas

ANDERSON, C.A. & CARNAGEY, N.L. (2004) “Violente Evil and the General Agresion Model. En Mille, A. *The social Psicology of Good and evil*. New York. Guilford Press Publications. P. 168-169 . Disponible en Web : < <http://books.google.es/>> En buscar libros: “The social Psicology of Good and evil” >

ANDERSON, C.A. GENTILE, D.A. & BEKLEY, K.E. (2007) *Violente video-game effectson childer and adolescent*. Oxford, University Press.

BIRDWHISTELL, R. L. (1981). “Rercherche sur l`interation: aproche microanalitique”. En Baston et als. (ed): *La nouvelles communication*. Sevil. Paris. Pp. 159-221.

*BRONFENBRENNERU. (1979). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona. Paidos.

CAMACHO, S. Y SAENZ, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy. Marfil.

CARNOY, M. (2000). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid. Alianza.

CASADO, A. (2001). *Análisis de la interacción didáctica. Proyecto de investigación*. DEA. Madrid. UNED y Tesis Doctoral, UNED, (2007).

CAZDEN, C. B. (1986). Classroom discourse. En WITTROCK, M. *Handbook of research on teaching*. Mc Millan. New York, 432-463.

DE LA TORRE, S. (2001). La comunicación didáctica: Modelos y pautas para la acción. En N. RAJADELL (coord.), F. SEPÚLVEDA (coord.): *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid. UNED. Pp. 101-151.



- DOMÍNGUEZ, M. C. (2000): Desarrollo de la idea de Europa. Proyecto de fundación Jean Monnet.
- ESTEBANEZ, J. (1996): *Globalización económica y enseñanza de la Geografía*. En M.C. Domínguez, (1996). Formación para el desarrollo de las Comarcas. Madrid. UNED.
- FLANDERS, N. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid. Anaya. Fundación MONNET. Programa de investigación y formación para el desarrollo de las visiones de la Unión Europea. Bruselas.
- GAVILÁN, P. (2001) Aprendizaje cooperativo en matemáticas en el nivel de educación secundaria obligatoria: Proceso general de aprendizaje. Tesis doctoral inédita. UNED. Madrid. Pp.125 y 55.
- GOODSON, I (2008) "Schooling, currículum, narrative and the social future". In C. SUGRE (Ed) *The future of Educational Change: International perspectives*. London, Routledge. P. 123-135.
- HELDL, J. Y MEDINA, A. Y COLS. (2002). *Formación de jóvenes europeos en la nueva Europa. Proyecto plurinacional* (Alemania, España, Grecia, Lituania).
- HENNING, D. G. (1978). *El dominio de la comunidad educativa*. Madrid. Anaya.
- HUBER, G. (2009) (En esta misma obra, Unidad-Tema I, capítulos 3 y 4) y En Medina, A., Sevillano, M.L., de la Torre, S (2009) *Una universidad para el siglo XXI*, Madrid. Editorial Universitas. P. 223.
- HUNTINGTON, S. P. (2001): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ, M. (2001). *La enseñanza en aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada. Grupo editorial universitario.
- MARTÍN MORENO CERRILLO, Q. (2000). *Bancos de talento, participación de la comunidad en los centros educativos*. Madrid. Sanz y Torres.
- MARTÍNEZ, A. (2001). La organización del aula y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En: En SEPÚLVEDA, F. y RAJADELL, N. (coords.). *Didáctica General para psicopedagogos. Unidad Didáctica*. UNED.
- *MEDINA, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid. Kapelusz.
- MEDINA, A. (1993). Sistema metodológico del profesorado y clima social de aula. En M.L. SEVILLANO Y F. MARTÍN (1993) (Coords); *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid, UNED.
- *MEDINA, A. (1995). "Formación del profesorado e innovación curricular". *Bordón*. 47 (2) pp. 143-160.
- MEDINA, A. (1995). *Europa en el ámbito de la cooperación y desarrollo. Guía didáctica*. UNED. Madrid.

- MEDINA, A. Y DOMÍNGUEZ, M. C. (1998). "Teacher's education in multicultural" context. ECER. Ljubjana. Paper.
- MEDINA, A. Y DOMÍNGUEZ, M. C. (1999). "Formación del profesorado para la interculturalidad". *Revista educación XXI*. (I).
- *MEDINA, A Y SEVILLANO, M. L. (2001). *El clima social del centro educativo*. UNED. Madrid.
- MEDINA, A. (2002). "La interacción didáctica en el aula: el clima socio-comunicativo". En Medina, A. y cols. (2010): *Diseño desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid, Universitat. P.p. 597-636.
- MEDINA, A. Y DOMÍNGUEZ, M.C. (2006) "Los procesos de observación del prácticum: Análisis de las competencias." *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIV. (233) (p. 69-104).
- MEDINA, A. Y DOMÍNGUEZ, M.C. (2008): *Formación integral, base del desarrollo de las comarcas*. Madrid, Universitat.
- MEDINA A. (2008). La convivencia en las escuelas interculturales. En M. Guillén y B. Valenzuela (coords.), *Itinerarios metodológicos en la investigación social*, Hermosillo, Universidad de Sonora-PIFI. Editorial Mora. 179-204
- MEDINA, A. Y DOMÍNGUEZ, M.C. Y GENTO, S. (2009) Modelos de atención a la diversidad intercultural. Congreso Internacional Atención a la Diversidad. Mallorca, 24-25 Abril 2009. Paper.
- MOOS, R.H. & MOOS, B.S (1979). "Classroom social climate and student absences and grades". En: *Journal of educational psychology*, 70 p. 263-289.
- MONTAGNER, H. (1986). "Les systemes relationnels et les ritmes biologiques du jeune enfant accueilli en creche e a l'ecole elementaire". En CRAHEY, M. y LAFONTAINE, D. *L'Art et la Science de l'enseignement*. Labour. Bruxelles. Pp.201-232.
- PASTOR, C. (1998) (2001). *Una escuela común para niños diferentes*. Universitat. Barcelona.
- PETERSSEN, W. (1976). *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: Fundamentos y prácticas*. Santillana. Madrid.
- TEJADA, J. (2001). *La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje: Introducción al diseño y desarrollo curricular*. UNED. Madrid. Pp. 233-282.
- TITONE, R. (1986). *El lenguaje y la interacción didáctica; teorías y modelos de análisis*. Narcea. Madrid.
- WEGERIF, R. (2007) *Dialogic education and technology: expanding the Space of Learning*. Lausan, Spreinge.

8.20. Glosario

Aula:

Es un microsistema en el que se relacionan e intercambian ideas, intereses, afectos y estilos de reflexión y aprendizaje del saber entre docente y estudiantes, empleando el discurso y el sistema de comunicación más plural y empático posible.

Clima:

Es el ecosistema envolvente de una institución que se constituye como una forma creativa de actitudes, percepciones, sentimientos y modalidades de relación entre todos los implicados.

Discurso:

Es la base mediadora de la práctica comunicativa, concentrada en el conjunto de significados que definen los mensajes explícitos e implícitos que ponen en interacción al profesorado y estudiantes.

Interacción didáctica:

Es la complicación entre docente y estudiantes en el ecosistema de aula o espacio formativo, que pretende la profunda interrelación y el desempeño óptimo de la tarea educativa mediante la emergencia y consolidación de las relaciones más positivas y los procesos más innovadores.

[Capítulo 9]

INNOVACIÓN DIDÁCTICA

José-Miguel Jiménez González
Ángel-Pío González Soto
Manuel Fandos Garrido

Universidad "Rovira i Virgili" - Tarragona

- 9.1. Introducción
- 9.2. Competencias aplicadas
- 9.3. Objetivos
- 9.4. Mapa conceptual
- 9.5. Resumen Profesional
- 9.6. Desarrollo De Contenidos
 - 9.6.1. Innovación Educativa
 - 9.6.1.1. Aspecto teórico
 - A) Definición
 - B) Historia
 - C) Innovación
 - 9.6.1.2. Innovación Educativa: Aproximaciones teóricas
 - 9.6.2. Modelos de Innovación Educativa
 - A) Principios de la innovación educativa de la didáctica tradicional
 - B) Modelos de Innovación Educativa
 - C) Diferencias entre los componentes de la innovación Educativa
 - 9.6.3. La Calidad, entendida en el ámbito educativo, como la capacidad y voluntad de mejora continua
 - 9.6.4. El Contexto Educativo como agente motivador de cambio
 - 9.6.5. Los factores de un colegio = la innovación
 - 9.6.5.1. Factores de motivación del profesorado
 - 9.6.5.2. Factores de motivación del alumnado
 - 9.6.5.3. Factores de motivación del liderazgo directivo
 - 9.6.5.4. Factores de motivación del alumnado

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

- 9.1 Introducción**
- 9.2 Competencias a alcanzar**
- 9.3 Objetivos**
- 9.4 Mapa conceptual**
- 9.5 Situación Profesional**
- 9.6 Desarrollo De Contenidos**
 - 9.6.1 Innovación Educativa
 - 9.6.1.1 Aproximación al concepto de innovación
 - A) Cambio
 - B) Reforma
 - C) Innovación
 - 9.6.1.2 La Innovación Educativa: Aproximación práctica
 - 9.6.2 Modelos de Innovación Educativa
 - A) Perspectivas en la conceptualización de la Innovación Educativa
 - B) Modelos de Innovación Educativa
 - C) Hacia una visión comprensiva de la Innovación Educativa
 - 9.6.3 La Cultura Innovadora en el Marco sociopolítico, Comunidad y servicios, Centro educativo y Aula.
 - 9.6.4 El Centro Educativo como unidad básica de cambio
 - 9.6.5 Las fuentes de resistencia a la innovación.
 - 9.6.5.1 Factores de resistencia del Sistema social
 - 9.6.5.2 Factores de resistencia del Sistema educativo
 - 9.6.5.3 Factores de resistencia del Sistema instructivo
 - 9.6.5.4 Factores de resistencia del Grupo

9.6.5.5 Factores de resistencia del Individuo

9.6.6 Intervención sobre las resistencias a la innovación

9.6.6.1 Tipología de estrategias metódicas

- A) Sobre los agentes educativos
 - A1) Los Profesionales de la Educación
 - A2) Equipo Directivo
 - A3) Familias y alumnos
 - A4) Comunicativas y de Presentación del Proyecto
- B) Sobre la Organización
- C) Síntesis conclusiva

9.7 Síntesis

9.8 Tareas para el aprendizaje

9.9 Autoevaluación

9.10 Bibliografía

9.10.1	9.10.1.1	9.10.1.2	9.10.1.3	9.10.1.4	9.10.1.5	9.10.1.6	9.10.1.7	9.10.1.8	9.10.1.9	9.10.1.10	9.10.1.11	9.10.1.12	9.10.1.13	9.10.1.14	9.10.1.15	9.10.1.16	9.10.1.17	9.10.1.18	9.10.1.19	9.10.1.20	9.10.1.21	9.10.1.22	9.10.1.23	9.10.1.24	9.10.1.25	9.10.1.26	9.10.1.27	9.10.1.28	9.10.1.29	9.10.1.30	9.10.1.31	9.10.1.32	9.10.1.33	9.10.1.34	9.10.1.35	9.10.1.36	9.10.1.37	9.10.1.38	9.10.1.39	9.10.1.40	9.10.1.41	9.10.1.42	9.10.1.43	9.10.1.44	9.10.1.45	9.10.1.46	9.10.1.47	9.10.1.48	9.10.1.49	9.10.1.50	9.10.1.51	9.10.1.52	9.10.1.53	9.10.1.54	9.10.1.55	9.10.1.56	9.10.1.57	9.10.1.58	9.10.1.59	9.10.1.60	9.10.1.61	9.10.1.62	9.10.1.63	9.10.1.64	9.10.1.65	9.10.1.66	9.10.1.67	9.10.1.68	9.10.1.69	9.10.1.70	9.10.1.71	9.10.1.72	9.10.1.73	9.10.1.74	9.10.1.75	9.10.1.76	9.10.1.77	9.10.1.78	9.10.1.79	9.10.1.80	9.10.1.81	9.10.1.82	9.10.1.83	9.10.1.84	9.10.1.85	9.10.1.86	9.10.1.87	9.10.1.88	9.10.1.89	9.10.1.90	9.10.1.91	9.10.1.92	9.10.1.93	9.10.1.94	9.10.1.95	9.10.1.96	9.10.1.97	9.10.1.98	9.10.1.99	9.10.1.100
--------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	------------

9.1. Introducción

Este apartado sobre Innovación Didáctica queda integrado en la Unidad Didáctica II: Componentes y Metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su justificación viene determinada por el hecho que el progreso económico y social de un país y su diferencial competitivo tiene como pieza fundamental el desarrollo de su educación. La presión social y política para reformarlo y la insistencia de los especialistas de la educación en la necesidad de flexibilizar los currícula para dar cabida a los procesos de adaptación no han hecho sino crecer, tanto en intensidad como en complejidad. En el marco global de esta presión hacia el cambio, la innovación Didáctica surge como uno de los ejes fundamentales para este cambio que afecta directamente a cómo se va a enfocar el desarrollo de la enseñanza.

Cambiar, mejorar la realidad educativa de los centros y renovar en el mismo sentido la enseñanza, son preocupaciones que se presentan con fuerza. Sin embargo, estos cambios son hechos complejos, sin fronteras definidas, abiertos a todas las interpretaciones y de acciones múltiples.

En este capítulo expondremos la forma en que debemos entender la Innovación Educativa. Nos detendremos en cómo esta Innovación se debe afrontar desde la práctica como un proceso. Seguidamente pondremos atención a las diferentes perspectivas y modelos que se han desarrollado con el fin de explicar la Innovación para, posteriormente, centrar nuestra atención en los diferentes contextos de la sociedad y la cultura en los cuales se debe actuar con el fin de poder llevar a cabo un proceso de innovación con garantías de éxito. Acabaremos justificando el centro educativo como unidad básica de cambio y nos introduciremos en las resistencias que se producen en procesos de innovación, así como posibles estrategias a desarrollar para que las anteriores puedan ser superadas.

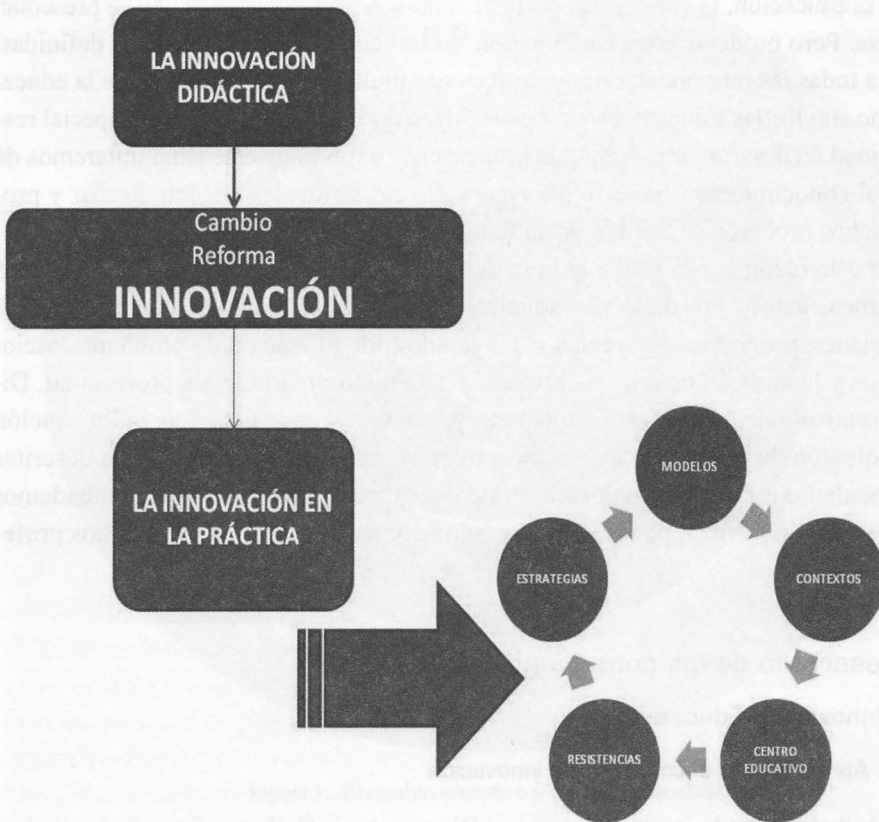
9.2. Competencias a alcanzar

MAPA DE COMPETENCIAS	
PROFESIONALIZADORAS	
Educación Social	Pedagogía
Supervisar centros, planes, programas, proyectos y actividades socioeducativas	→
COMPLEMENTARIAS	
Educación Social	Pedagogía
Identificar problemas socio-educativos y emitir juicios razonados para mejorar la práctica profesional	Diseñar programas, proyectos y propuestas innovadoras de formación y desarrollo de recursos formativos en contextos laborales, en las modalidades presenciales y virtuales
←	→
GENÉRICAS	
Innovación	
Resolución de problemas en entornos nuevos	

9.3. Objetivos

1. Potenciar la deliberación y la búsqueda de nuevos planteamientos didácticos.
2. Conocer el marco teórico en el que inscribir el perfeccionamiento didáctico.
3. Acercar al alumnado al análisis crítico y problemas didácticos como base para la investigación y el cambio.
4. Diseñar estrategias que permitan la innovación didáctica en los diferentes ámbitos y realidades educativas.

9.4. Mapa conceptual



9.5. Situación profesional

Los fenómenos de cambio tienen una razón de ser en el hecho de que, tanto individuo como sociedad, no son entes rígidos e invariables. Su realidad se configura a través del devenir.

Actualmente, vivimos en un momento histórico en el que están produciendo rápidos cambios en el panorama cultural, social y científico. La realidad educativa, en su más amplio espectro, nunca debe quedar apartada de las diferentes dinámicas que imponen los cambios que se establecen en los ámbitos culturales, tecnológicos o sociales. Aislarse de esto significará no realizar las actuaciones educativas acorde con las cambiantes exigencias sociales, no sabiendo responder a sus pretensiones y a las generadas individualmente.

Innovar, cambiar, mejorar la realidad educativa, de sus instituciones, de los profesionales de la educación, la enseñanza, el currículum son preocupaciones que se presentan con fuerza. Pero producir estos cambios son hechos complejos, sin fronteras definidas, abiertos a todas las interpretaciones y de acciones múltiples. Profesionales de la educación como son los/las Educadores/as sociales y los/las Pedagogos/as tienen especial responsabilidad en desarrollar este tipo de propuestas y a través de este tema trataremos de mostrar el conocimiento necesario para que estos profesionales puedan diseñar y promover dichos procesos de cambio en su futura realidad profesional.

Es por esta razón por la cual a la hora de decidir las competencias sobre las cuales incidiríamos, hemos apostado por aquellas que están relacionadas con la Supervisión de planes, programas, proyectos y actividades, Identificación de problemas oscio-educativos y la emisión de juicios razonados para mejorar la práctica profesional, Diseño y desarrollo de propuestas innovadoras y, con un carácter genérico, la Innovación y la Resolución de problemas en entornos nuevos. Aunque es cierto que las descritas están vinculadas a Educadores sociales y Pedagogos de forma específica, entendemos que todas ellas, a la vez, pueden ser integradoras y suplementarias para ambos profesionales.

9.6. Desarrollo de los contenidos

9.6.1. Innovación Educativa

9.6.1.1. Aproximación al concepto de innovación

Cuando hablamos de innovación, automáticamente es fácil que ésta sea asociada a otros términos relacionados con ella: Cambio y reforma. Para adentrarnos en el concepto de innovación, es necesario abordar los otros dos porque, aunque quieran significar realidades y concepciones semejantes, también expresan diferencias que es preciso destacar y que Tejada (1998: 30) ha concretado gráficamente de la siguiente forma:

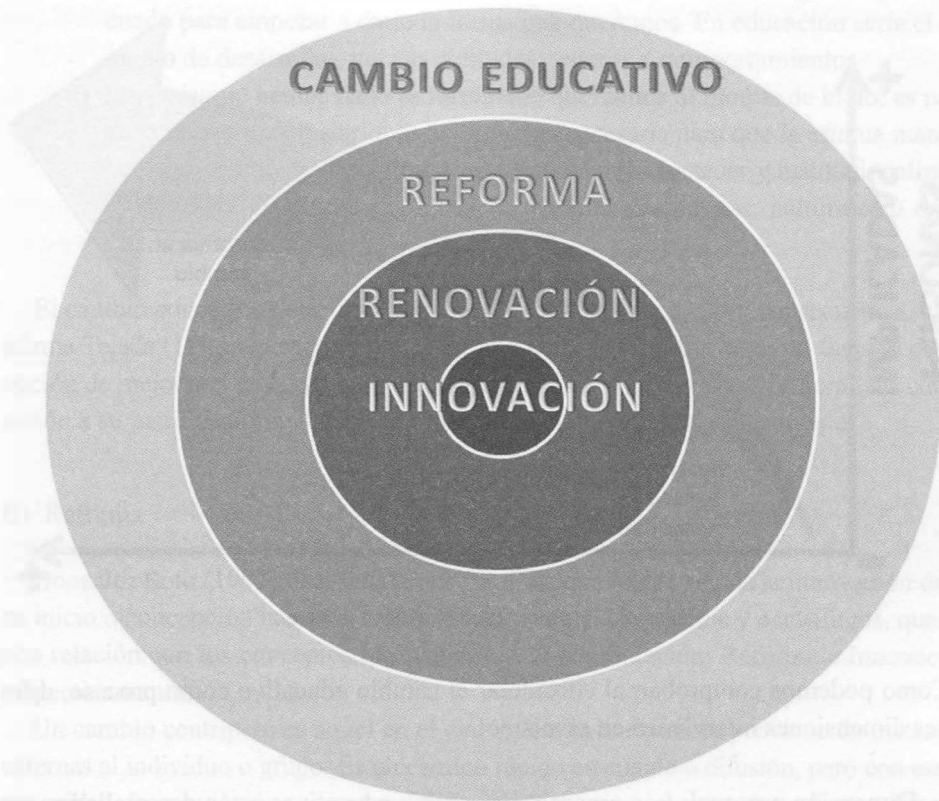


Figura 1. El cambio educativo y conceptos asociados

A) Cambio

Cambiar, del latín *cambiare*, significa tomar, dar o sustituir una cosa por otra. Cuando al concepto cambio le unimos el adjetivo educativo nos estamos refiriendo a cualquier “modificación no evolutiva que se produce en la realidad educativa” (1998: 26). A partir de este momento, de la espontaneidad, azar, etc., hemos incorporado intencionalidad, asociada a la mejora de la eficacia y la eficiencia de la acción. De tal forma que el cambio educativo queda justificado en el momento en que, al término del proceso del desarrollo del mismo, el sistema educativo y/o algunos de subsistemas de éste resulte optimizado para la consecución de unos objetivos educativos.

Para que lo anterior sea posible, el cambio ha de ser concebido como un proceso que podemos concebir gráficamente de la siguiente forma:

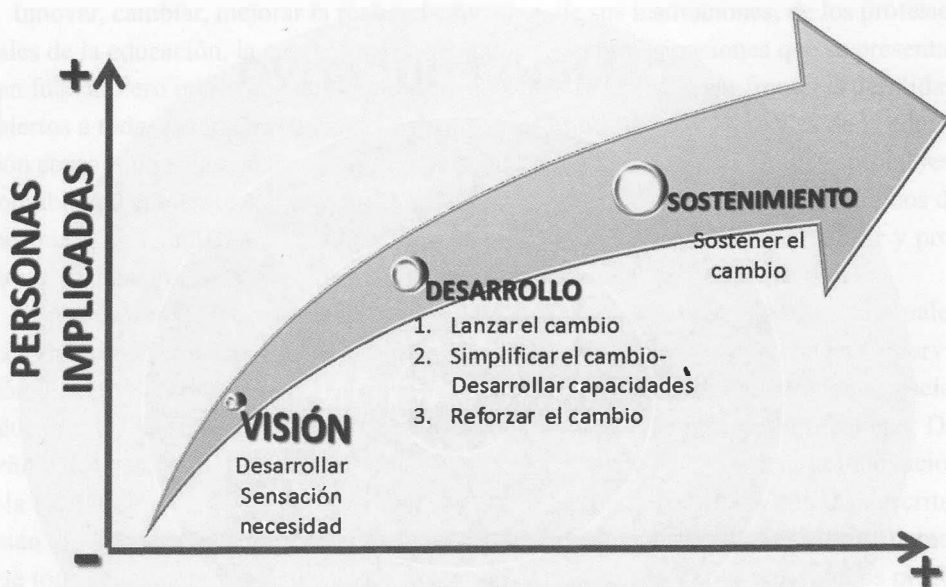


Figura 2. El cambio educativo como proceso

Como podemos comprobar, al considerar el cambio educativo como proceso, diferentes dimensiones intervienen en el mismo:

1. Dimensión personal: Los procesos de cambio educativos están desarrollados por personas que, a medida que dicho cambio se va desarrollando, supone la implicación de un mayor número de, en este caso, agentes educativos.
2. Dimensión temporal: El cambio educativo debe producirse en un espacio temporal delimitado. Esto permite establecer el objetivo del mismo, el proceso de desarrollo, concreción de la implicación de la dimensión personal y evita que el paso de tiempo no lo haga irrelevante y sin significación cuando llegue a su final.
3. Dimensión procesual: Todo cambio debe seguir un proceso en el que básicamente identificamos tres fases:
 - a) Desarrollar la necesidad de cambio educativo. Esto supone, utilizando como metáfora la creación de una estatua con un bloque de hielo, iniciar la descongelación de éste que traducido a lo humano es hacer perder fuerza a las viejas actitudes, valores o comportamientos.
 - b) Una vez que este bloque de hielo con el que queremos hacer la estatua se ha descongelado hasta el punto de poder ser manipulado, es el momento de ade-

cuado para empezar a darle la forma que queremos. En educación sería el momento de desarrollar, nuevas actitudes, valores o comportamientos.

- c) Después que hemos dado la forma que queríamos al bloque de hielo, es necesario volver a congelarlo, darle la fuerza necesaria para que la estatua mantenga la forma que deseábamos. A esto lo llamamos sostener y institucionalizar el cambio, estabilizándolo a través de medidas normativas, culturales o de estructura organizativa.

El cambio educativo tiene connotaciones positivas 'per se' y, en consecuencia, como afirma Tejada (1998), el cambio por el cambio no se justifica, si no es en función de una opción de mejorar el estado previo existente y esto entraña cuestiones valorativas con relación a su justificación y legitimación, tanto social como ideológicamente.

B) Reforma

González Soto (1992), nos señala dos caminos que puede seguir la innovación desde su inicio o concepción hasta su concreción en el aula, centrípetos y centrífugos, que tienen relación con los conceptos que trataremos a continuación: Reforma e Innovación, respectivamente.

Un cambio centrípeto es aquel en el que la fuerza innovadora proviene de instancias externas al individuo o grupo. Es un camino rápido en cuanto a difusión, pero con escasa capacidad de convicción y provocador de cambios poco intensos. La reforma debe ser entendida como cambio centrípeto en la medida que es un cambio de gran amplitud, propiciado por la administración educativa, que afecta a todo el sistema educativo o a un subsistema (estructura, fines, funcionamiento, etc.). Las reformas son cambios propiciados desde el marco sociopolítico y de la administración educativa hacia el contexto inmediato aula.

Una reforma, como apunta Torre (1995: 15), implica múltiples cambios administrativos, organizativos y curriculares que comporta cierta problemática de concepción, de recursos económicos y de desajuste de los profesionales implicados en ella. En todo caso decir que si la reforma lleva consigo un anidamiento de innovaciones, puede ser positiva para la introducción de nuevas ideas y actividades en la enseñanza.

C) Innovación

Un cambio centrífugo, en palabras de González Soto (1992), es aquel que surge de determinadas inquietudes e iniciativas personales de un individuo o grupo y va abarcando

cada vez a un mayor número de profesionales. Se suele considerar como un camino con alta capacidad de convicción y como origen de cambios significativos.

La innovación, nos dice Tejada (1998: 28), guarda relación con intentos puntuales de mejora, con el logro de mejor eficiencia en un contexto dado, más particular y más centrado en los agentes directos de la enseñanza.

Parece obligado, por tanto, situar conceptualmente el campo de actuación de la presente indagación respecto a la innovación. Cuando pensamos en innovación tendemos a reflexionar sobre dos cuestiones:

1. Cuáles deberían ser los presupuestos fundamentales de cualquier innovación educativa.
2. Qué pasa con la innovación en la práctica educativa.

Refiriéndonos a este primer interrogante, la innovación puede ser definida, descrita e interpretada de muy diversas maneras, según toda una pluralidad de ópticas desde las que puede abordarse tal tarea.

En este sentido, la literatura existente en el ámbito educativo es extensa. A pesar de las diferencias ideológicas y conceptuales que puedan existir entre las diferentes definiciones, mayoritariamente todas ellas coinciden en resaltar la existencia de tres conceptos claves como son esfuerzo deliberado, cambio y perfeccionar. Esto nos aproxima a considerar que cualquier pretensión innovadora tiene como presupuestos fundamentales conceptos como: Deliberación, cambio, optimización; y los tres aportan significados suficientes para comprender el concepto innovación aplicado a la educación.

Actividad 1:

Teniendo presente lo leído, defina: Cambio, Reforma e Innovación y diferéncielos.

9.6.1.2. La Innovación Educativa: Aproximación práctica

Como expone Torre (1998: 21), para que algo cambie, es preciso que se dé un desajuste en el sistema, que se genere una tensión diferencial entre lo que se tiene y lo que se desea, entre la tensión que genera un problema y un deseo de solucionarlo". Pero no es suficiente con tomar conciencia del problema para abordar la innovación, puesto que en dicha toma de conciencia también están presentes cuestiones axiológicas, subyacen elementos personales y se prevén estrategias y recursos para una aplicación exitosa. Existen, por tanto, la necesidad de ver la innovación en la práctica de forma multidimensio-

nal. Gráficamente, tomando como referencia el desarrollo realizado por Torre (1994: 26), lo podemos presentar de la siguiente forma:

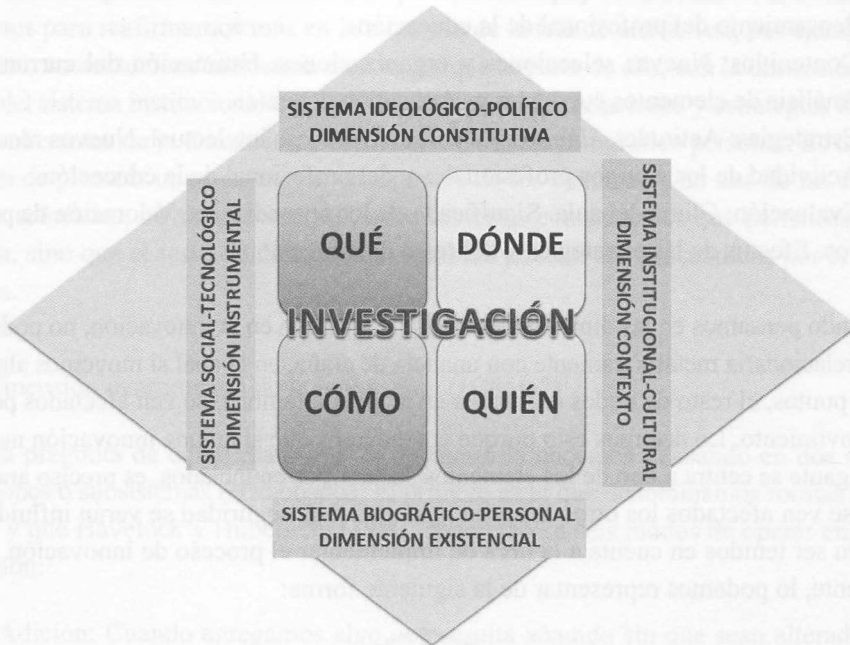


Figura 3. La Innovación Educativa en la Práctica: Dimensiones

A) Dimensión constitutiva de la innovación (¿Qué?)

Está configurada por el sistema ideológico, axiológico y político del contexto en el cual queremos innovar que en este caso serán principalmente el próximo (centro) o inmediato (aula).

Nosotros, tomando como referencia el desarrollo realizado al respecto por González Soto (1988), entendemos que lo sustantivo sobre lo que tenemos que dirigir este interrogante está configurado por:

1. Contexto: Valores, metas y objetivos. Análisis de contextos. Análisis del centro. Personal del centro. Formadores. Situación formal y no formal de los alumnos. El aula como ecosistema físico.
2. Necesidades: Análisis de la situación. Evaluación de necesidades. Personal del centro. Intereses personales y profesionales. Situación de los aprendizajes. Actitudes. Satisfacción profesionales de la educación-participantes.

3. Relaciones: Estilos de acción didáctica. Características personales y profesionales. Interacciones. Actitudes. Percepciones de los alumnos-participantes. Clima del aula. Actividad de los equipos docentes. Actuación docente. Toma de decisiones. Pensamiento del profesional de la educación.
4. Contenidos: Nuevas selecciones y organizaciones. Estimación del currículum. Análisis de elementos curriculares. Actuación docente.
5. Estrategias: Actitudes. Hábitos y técnicas de trabajo intelectual. Nuevos recursos. Actividad de los equipos profesionales y del profesional de la educación.
6. Evaluación: Clima del aula. Significado de los aprendizajes. Valoración de procesos. Efectos de las estrategias y del resto de dimensiones.

Cuando pensamos en las dimensiones que se relacionan en la innovación, no podemos evitar relacionarla metafóricamente con una tela de araña, en la cual si movemos algunos de sus puntos, el resto de nudos existentes en la misma también se ven afectados por dicho movimiento. Lo decimos esto porque entendemos que si en una innovación nuestro interrogante se centra a uno de los elementos sustantivos enunciados, es preciso analizar cómo se ven afectados los otros aspectos, que con toda seguridad se verán influidos, y deberán ser tenidos en cuenta a la hora de implementar el proceso de innovación. Gráficamente, lo podemos representar de la siguiente forma:

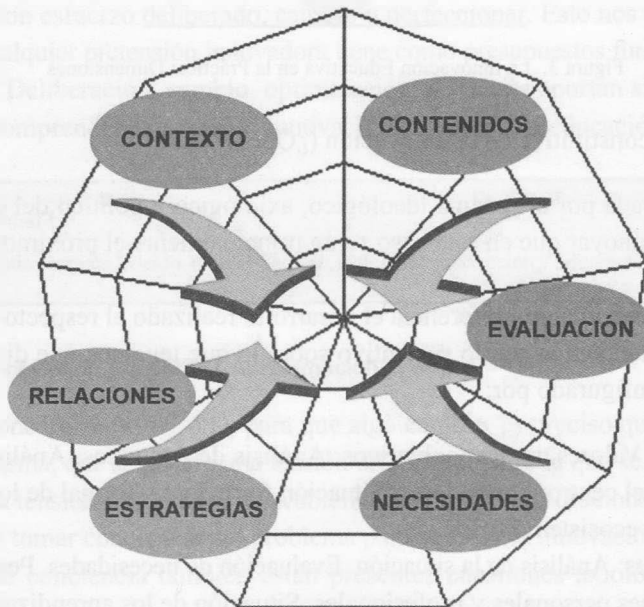


Figura 4. Dimensión constitutiva de la innovación

También podemos identificar en la figura presentada que los diferentes elementos sustantivos que hemos considerado en la dimensión constitutiva tienen diferentes colores. Éstos se corresponden con los utilizados para definir otras dimensiones o contextos. Lo hacemos para reafirmarnos más en la metáfora de la tela de araña. Así, por ejemplo, el elemento contexto tiene incidencia directa, porque es parte de ella, con la dimensión contexto del sistema institucional-cultural. Los componentes relaciones y estrategias forman parte inherentes de la dimensión existencial del sistema biográfico personal. Es decir, a la hora de plantear una innovación en alguno/s de los elemento/s de una de las dimensiones señaladas, no sólo se ven afectados los otros componentes que pertenecen a la misma, sino que el resto de dimensiones también pueden ser trascendidas por la innovación.

B Dimensión instrumental de la innovación (¿Cómo?)

A la pregunta de cómo realizarla, la respuesta la hacemos pensando en dos subdimensiones o subsistemas relacionados. El primero es lo que denominamos formas de innovar y que Havelock y Huberman (1980) concretan en seis modos de operar en la innovación:

1. Adición: Cuando agregamos algo que resulta añadido sin que sean alteradas las restantes partes o estructuras.
2. Reforzamiento: Intensificando saberes, dominios de técnicas o reforzando formas de comportamiento en la misma línea de lo poseído con el fin de lograr su mejora.
3. Eliminación: Suprimimos determinados elementos o formas de comportamiento, hábitos, etc.
4. Sustitución: Reemplazamos un elemento por otro.
5. Alteración: Variamos elementos, acciones, funciones, etc.
6. Reestructuración: Implicaría una nueva organización pero con los mismos elementos.

El segundo se refiere al proceso. Como asegura Pérez Serrano (1990), la innovación educativa exige el comprometerse con un proceso de deliberación y reflexión sobre diversos elementos a tener en cuenta a la hora de desarrollar el proceso innovador.

Son muchos los autores que han escrito sobre este punto, estableciendo diferentes esquemas guía (Fullan, 1990; Holly, 1990 o Leithwood, 1990, entre otros). Nosotros tomaremos como referencia las aportaciones que Ferrández, González Soto y Tejada

(1990: 26-27) realizan, estableciendo con claridad seis elementos con la finalidad expuesta:

1. Determinación de la dimensión para precisar qué aspecto o elementos de una situación de enseñanza-aprendizaje se erige como objeto de innovación.
2. Planificación, con el fin de sugerir los pasos a seguir, las implicaciones personales u organizativas, los recursos.
3. Adaptación/adecuación, con el fin de disponer para la acción los elementos contextualizadamente.
4. Desarrollo, para poner en funcionamiento los pasos propuestos, búsqueda de soluciones, investigación y comprobación.
5. Proceso, en el que se incluye la identificación de análisis de los pasos seguidos, problemas surgidos... Identificación, desarrollo y ejecución de estrategias que ayuden a superar esos obstáculos.
6. Evaluación, del alcance del proceso y progresos realizados.

Gráficamente, relacionamos las dos dimensiones presentadas en la dimensión instrumental de la siguiente forma:



Figura 5. Dimensión instrumental de la innovación

C) Dimensión existencial de la innovación (¿Quién?)

Se refiere a los elementos personales. La innovación, según Torre (1994: 27-28), se mueve alrededor de tres subsistemas dentro de esta dimensión: Proyecto, Profesores y Alumnos. La dimensión existencial lo que hace es integrar los tres subsistemas. En términos concretos, Torre (1994: 27) lo explicita diciendo que una innovación:

1. “adopta forma de proyecto con metas, contenidos, relaciones, materiales, estrategias, actividades y evaluación;
2. en su realización viene condicionada por el modo de ser, saber y hacer de los profesores, por sus esquemas de pensamiento y actitudes, su formación profesionalizada y patrones de acción;
3. representa ciertos cambios en los alumnos respecto a estructuras de conocimiento, habilidades y destrezas, actitudes y valores”.

D) Dimensión contextual-cultural (¿Dónde?)

Nos remite a dónde tiene lugar la innovación, cuál es su esfera de acción, el sentido del mismo y las unidades, los departamentos o las secciones que se consideran afectadas y que se constituyen en unidades básicas de cambio (Jiménez, 2002: 33).

Las innovaciones en educación pueden tener muy amplio alcance y ámbitos de actuación diversos. Algunas de estas innovaciones pueden afectar a todo el sistema y otras son específicas para el contexto próximo e inmediato. En cualquier caso, entendemos que la mayor parte de innovaciones se materializan y tienen real significación en el ámbito escolar.

Con una visión sistémica del centro educativo, las innovaciones, desde la dimensión contextual-cultural, han de tener presente los planteamientos institucionales del centro, el sistema relacional y las estructuras organizativas.

Con respecto al primero, cada centro escolar es singular. En función de las características de su entorno, de sus alumnos y padres, de su profesorado, y de sus aspiraciones, necesidades, posibilidades y limitaciones, el centro tendrá una determinada forma de entender, de actuar, un posicionamiento frente al hecho educativo, unas metas y objetivos a conseguir y cómo hacerlo. En referencia a las estructuras organizativas, la consecución de lo anterior necesita de una determinada estructura organizativa. Por último, su funcionamiento será efectivo si existe un buen entendimiento y plena colaboración entre todos los que trabajan en el centro educativo (Torre, 1998: 118-121).

Todos estos elementos, además, están sometidos a la influencia de los contextos mediatos (marco administrativo y comunidad) y remoto (marco macropolítico).

Todo ello se conjuga para hacer o no del centro educativo el marco idóneo para la acción educativa bajo la consideración del centro educativo como elemento básico del sistema para la innovación educativa.

E) Conjunción de Dimensiones

A la hora de considerar un proceso de innovación Didáctica en un centro educativo, hemos de tener presente todas las dimensiones y elementos expresados porque, recordando de nuevo la metáfora de la tela de araña, es en la conjunción de los mismos a partir de lo que podemos considerar el proceso de forma integral y poder abordarlo con mayores garantías de éxito. La conjunción de dichas dimensiones y subsistemas la podemos representar gráficamente tomando como referencia la estructura atómica:

1. El modelo se estructura en torno a un núcleo configurado por cuatro subsistemas provenientes de tres dimensiones que hemos definido en la innovación didáctica: De la dimensión constitutiva, realidades sobre las que indagar e innovar (contexto, necesidades, relaciones, contenidos, estrategias y evaluación); de la dimensión instrumental, formas de innovar y proceso a seguir en la misma; y de la dimensión existencial, proyecto, formadores y alumnos.

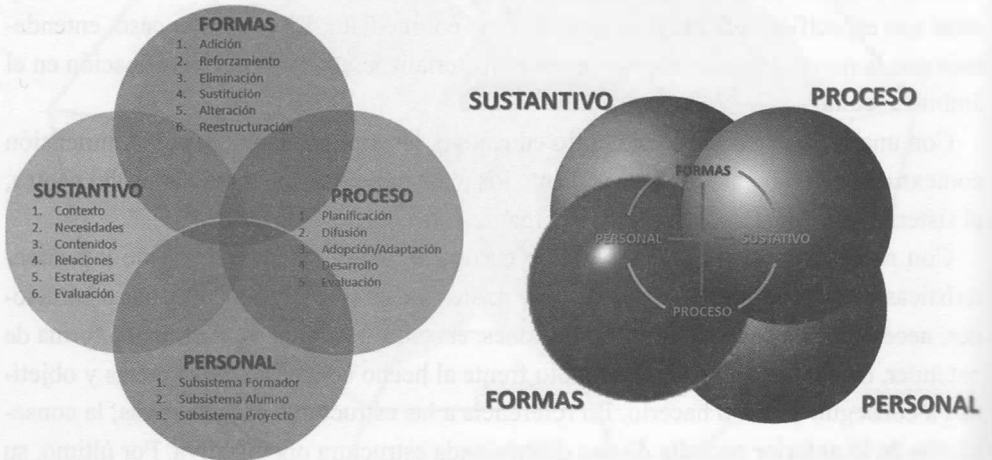


Figura 6. Modelo Tridimensional de Innovación, 1

2. Envolviendo al núcleo se encuentra el contexto. Existen dos tipos de dimensiones que configuran el contexto: Dimensión contextual-cultural, en la que se incluyen el nivel próximo (centro educativo) e inmediato (aula) y la Dimensión contextual-sociopolítica que está configurada por el nivel remoto (marco macropolítico) y mediato (marco administrativo y comunitario). Éstas últimas influyen de manera importante sobre la dimensión contextual cultural.

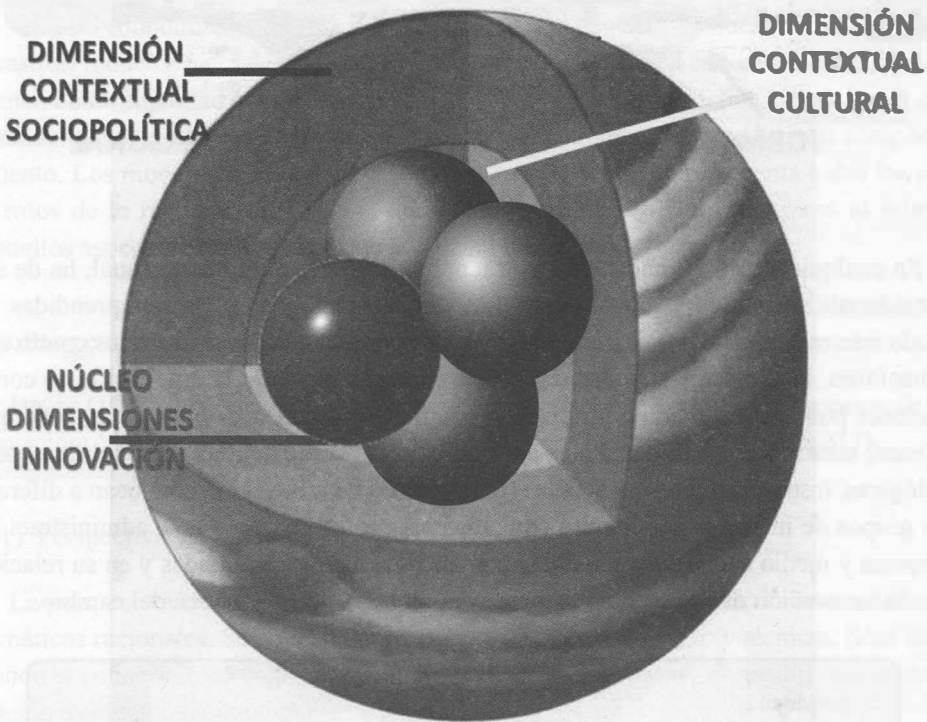


Figura 7. Modelo Tridimensional de Innovación, 2

3. En el momento que el contexto entra a formar parte del proceso de innovación, la relación intrínseca entre todas las dimensiones sigue existiendo, pero las aristas del tetraedro van tomando diversa intensidad, lo cual provoca imposibilidad predictiva, eliminando cualquier viso de planificación determinista. Es por esto que lo representamos de la siguiente forma, indicando que las relaciones entre las dimensiones no desaparecen pero toman distinta forma de ser en función del contexto.

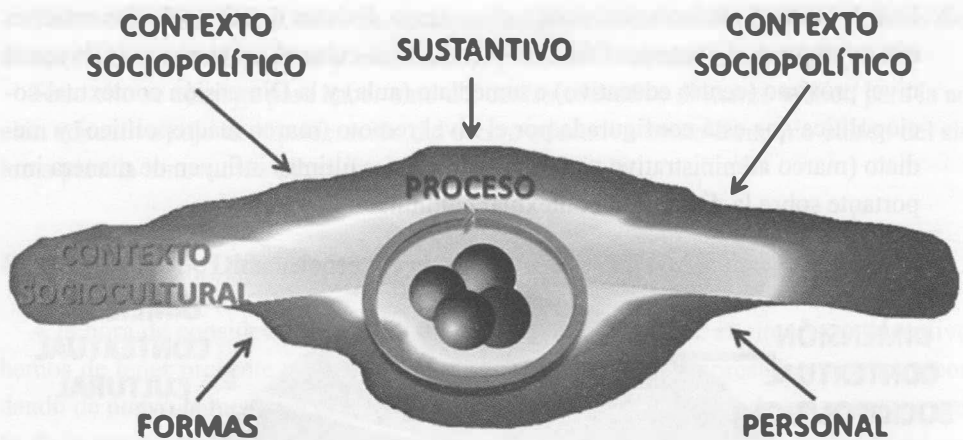


Figura 8. Modelo Tridimensional de Innovación, 3

En cualquier caso, la innovación, por tener un carácter multidimensional, ha de ser considerada sustantiva y globalmente. Las dimensiones han de ser comprendidas de modo interrelacionado y dinámico por su inscripción en múltiples y diversos contextos, situaciones, ideologías y concepciones. Esto supone considerar la innovación no como acciones puntuales, sino como un proceso continuo. No podemos olvidar tampoco que existen, además de las dimensiones apuntadas, otras como son las sociopolíticas, tecnológicas, institucionales y personales (los procesos de innovación convocan a diferentes grupos de intereses no siempre coincidentes: profesores, alumnos, administración, empresa y medio social). Es con ellos, con las dimensiones apuntadas y en su relación con la innovación donde se sitúa la piedra angular de la problemática del cambio.

Actividad 2:

La innovación didáctica ha de abordarse desde una perspectiva multidimensional. Justifica lo anterior tomando como referencia lo presentado en el capítulo: La Innovación Educativa: Aproximación Práctica.

9.6.2 Modelos de Innovación Educativa

La innovación Educativa no tiene un planteamiento teórico, universal, comprensivo y homogéneo, capaz de explicar y comprender la pluralidad de dimensiones y procesos de innovación. Existen múltiples tentativas, sustentadas en planteamientos diversos que se han agrupado en diferentes clasificaciones establecidas por diferentes autores. Lo que se

trata, en este caso, no es de superar concepciones, sino de exponer el estado de la cuestión con el fin de tener una referencia lo más amplia posible al respecto.

A la hora de presentar los diversos esfuerzos en este sentido, los haremos bajo dos tipos de denominaciones: Perspectivas y Modelos de innovación Didáctica.

Cuando hablamos de perspectivas nos estamos refiriendo, tomando como referencia lo que expone House (1988: 8), a una forma de conocimiento que no llega a ser un paradigma científico, sino un modo de ver un problema, no de forma estricta e inflexible de preceptos y modos de proceder.

Nuestro conocimiento de la innovación Didáctica depende de nuestra habilidad para construir modelos mentales acerca del mismo. Los modelos, en este caso de innovación, tienen como finalidad comprender y explicar la innovación Didáctica, de tal forma que cuando la desarrollemos como proceso, podamos anticiparnos y predecir su comportamiento. Los modelos, como en el caso de las perspectivas, no representa todos los elementos de la realidad, sino que el autor que lo ha desarrollado incorpora al mismo aquellos aspectos de la realidad que son de su interés.

A) Perspectivas en la conceptualización de la Innovación Educativa

House (1988) diferencia tres perspectivas en la manera de entender los procesos de innovación: la tecnológica, la cultural y la política (en Contreras, 1990: 226-227).

A1) Perspectiva Tecnológica

La perspectiva tecnológica parte de la idea de establecer procesos de innovación sistemáticos racionales. Se aplican conocimiento científico explícito y técnicas. Sólo utilizando el conocimiento científico y las técnicas asociadas a éste, es posible que la innovación se efectúe racionalmente.

Para el desarrollo de un proceso de innovación, se seguirán las pautas marcadas por el conocimiento científico. En base a lo anterior, el papel de la comunidad implicada en el proceso de innovación es pasivo y la institución educativa se entiende como una organización burocrática con una determinada estructura formal en la que predomina la verticalidad orgánica, la división especializada del trabajo, estipulación del trabajo de sus miembros), en la que se supone un consenso, coherencia en los objetivos y, en cualquier caso, ideológicamente neutral (Ferreres y Molina, 1995: 45). En estas condiciones, la operación en procesos de innovación será automática.

Lo anterior tiene trascendencia en su concepción ética por cuanto que su carácter es autoritario. Esta autoridad se legitima porque la innovación Didáctica se hace en bien de

todos y justifica, además, que el proceso de innovación se acometa de forma agresiva respecto a los implicados en el mismo.

A2) Perspectiva Cultural

La perspectiva cultural trata de comprender los procesos de innovación, de interpretar los fenómenos innovadores, más allá de los hechos evidentes. La innovación es concebida como algo plural en las significaciones y coaliciones entre sus elementos para configurar dicha innovación y definir sus funciones y metas. A partir de lo anterior, los participantes en el proceso de innovación se identifican como constituyentes de culturas y subculturas.

El fundamento principal en esta perspectiva es que en el proceso de puesta en práctica de la innovación, la adaptación de la innovación al contexto particular en el que se desarrolla es el núcleo fundamental de actuación.

De esta forma, al considerarse la necesidad de contemplarse todas las culturas y subculturas de los implicados, esta perspectiva promueve la compartición de éstos entre los grupos. Esto origina una ética relativista, una ética de compartir y no de imponer.

A3) Perspectiva Política

El fundamento en esta perspectiva está en la justificación y legitimación del cambio. No interesa tanto, como expone Tejada (1998: 50), el cómo se realizan las innovaciones, quiénes toman las decisiones, dónde se realiza, sino el por qué y para qué de la innovación.

A partir de aquí, lo que se dirime no es simplemente una dificultad de comprensión, sino que detrás existe un claro conflicto de intereses y de acuerdos entre distintos grupos (profesores, padres, técnicos, administración, etc.). Los focos de atención de la innovación desde esta perspectiva son el contexto y las relaciones de poder y autoridad.

Los valores, desde este planteamiento, son compartidos para todos. Esto puede ser así porque, lejos de considerar el conflicto como algo negativo, se piensa que resulta positivo por lo que aporta a la mejora de las decisiones, a la cohesión de los grupos, al estímulo individual y a la focalización de las acciones.

El consenso es posible tras el conflicto y después de haber negociado en función de los intereses. Esto conlleva una forma de entender la ética con una perspectiva contractual de adhesión, en virtud del cual una de las partes acepta las condiciones propuestas por la otra, previa discusión y negociación de los intereses.

B) Modelos de Innovación Educativa

Al igual que pasa con las perspectivas conceptuales presentadas, la existencia de diferentes clasificaciones de modelos de innovación viene condicionada por la ausencia de un modelo integral, capaz de explicar la multitud de variables que intervienen en dicho proceso. Nosotros centraremos nuestra atención en las clasificaciones desarrolladas por Huberman, Havelock y Morrish.

B1) Modelo de Investigación y Desarrollo

En este modelo, el proceso de cambio se comporta como una progresión lineal y racionalizada. Se inicia con el descubrimiento de la novedad científica, y termina con la utilización de la innovación por el sistema en el que se introduce. Se basa en un esquema ingenieril y supone una precisa planificación, una detallada dirección y coordinación del trabajo.

Se sigue un proceso de estructura lineal y supone cuatro momentos para desarrollar innovación educativa (Pérez Serrano, 1990: 220):

1. Conocimiento científico básico.
2. Investigación aplicada y desarrollo.
3. Conocimiento práctico.
4. Aplicación dada por el usuario.

Este modelo ha estado sometido a numerosas críticas. Su pretendida asepsia axiológica e ideológica, el papel pasivo que se le asigna a los agentes implicados en la innovación, el dominio del proceso por parte de los teóricos y científicos, la descontextualización, por desconocimiento, de las innovaciones propuestas respecto al entorno donde se han de aplicar sin adaptación a su idiosincrasia, han sido el centro de atención de las mismas. Esto ha provocado la necesidad de hacerlo evolucionar hacia modelos un poco más aperturistas en este sentido.

B2) Modelo de interacción social

Se basa en la utilización de los mecanismos de influencia de unos establecimientos educativos sobre otros (Escolano, 1983: 264). Como expone Morrish (1978), en este se sigue una cierta secuencia consistente en que una escuela profundiza en una idea tras haber observado cuidadosamente su uso en otra escuela diferente.

En su estructura y procesualidad se aproxima al anterior, estableciendo los siguientes requisitos (Pérez Serrano, 1990: 221):

1. Percatarse de la idea.
2. Interés e implicación para buscar más información sobre dicha idea.
3. Evaluación de las ventajas o inconvenientes de la innovación propuesta.

Como exponen Ferrández, González Soto y Tejada (1990: 31) por un lado, y Escolano (1983: 264) por otro, la unidad de análisis en este modelo es el receptor individual, ya que es el destinatario de la innovación el factor primario del cambio. Su actividad consiste en la percepción de un conocimiento exterior y en dar una respuesta a ese conocimiento.

A3) Modelo de resolución de problemas

Concibe el proceso de innovación de manera diferente a los dos anteriores, entendiendo que el cambio es inducido desde las motivaciones del usuario, que además queda implicado en el descubrimiento de sus necesidades educativas y en la búsqueda de soluciones.

Ferrández, González Soto y Tejada (1990: 32) y González Soto (1992) establecen el proceso como un ciclo y de acuerdo a los siguientes pasos:

1. Necesidad/problema, se percibe una perturbación inicial (presión, crisis...) que provoca la sensación de que existe una necesidad y decisión de hacer algo al respecto.
2. Diagnóstico, de la necesidad como problema.
3. Información, búsqueda de soluciones.
4. Adopción de la innovación.
5. Ensayo, aplicación de una posible solución a la necesidad.
6. Evaluación, en términos de satisfacción por considerar resuelto el problema o no, con lo que se repite el ciclo.

C) Hacia una visión comprensiva de la Innovación Educativa

Después de ver diferentes clasificaciones de perspectivas y modelos, es necesario decir que, sin entrar en un análisis comparativo entre ellos puesto que sus diferencias son evidentes, nos interesa ver las mismas desde una óptica de complementariedad más que

de exclusividad, puesto que ninguna por separado puede explicar todo el complejo fenómeno de la innovación. De hecho, puede resultar especialmente fácil comparar los distintos modelos vistos y establecer ciertas coincidencias entre ellos.

Pero quizás sea más adecuado, siguiendo las propuestas de Angulo Rasco (1995: 527), contemplar dichos modelos como ejemplificaciones de las tres perspectivas que House ha planteado. Ello no quiere decir que en estas tres perspectivas encajen los diversos modelos a la perfección, y ni siquiera que algunos de los modelos lo haga directamente con alguna de ellas. Dicho de otra forma, en palabras de Angulos Rasco (op. cit.), “que presentando una taxonomía de los modelos poco logramos que vaya más allá de una vaga comprensión de las implicaciones de la teoría de la innovación; y, por otro, que en cierta medida, todos los modelos examinados, si bien brevemente, configuran las tres perspectivas de House”.

En el mismo sentido, Escudero (2004: 530) dice que este planteamiento más integrador, pero no ecléctico, reclama “la necesidad de dar cuenta de cada una de las facetas en cuestión, así como de sus relaciones e influencias recíprocas”.

Actividad 3:

Relaciona y diferencia los modelos de innovación: Investigación y Desarrollo, Interacción Social y Resolución de Problemas, en base a sus potencialidades y debilidades.

9.6.3. La Cultura y su influencia en el Contexto de Innovación: Marco sociopolítico, Comunidad y servicios, Centro educativo y Aula

La Cultura y su influencia en el Contexto de Innovación: Marco sociopolítico, Comunidad y servicios, Centro educativo y Aula.

La innovación Educativa no se puede producir de forma aislada del medio ambiente en el cual se quiere desarrollar. La Innovaciones Educativas son procesos que están sujetos a las características de su entorno. El entorno está configurado por estructuras político-administrativas, económico-productivas, tradición cultural y su organización, valores de la comunidad, nivel socioeconómico de la zona, el carácter demográfico, contexto socio-político e ideológico, etc.

Tomando como referencia las aportaciones que al respecto han realizado Ferrández, González y Tejada (1992: 413-416) y Torre (1994: 118-125), éstos al referirse al entorno, lo identifican con niveles contextuales de innovación. Podemos definir el contexto de una innovación como el conjunto de elementos, circunstancias o condiciones remotas,

mediatas, próximas e inmediatas más bien estable, que legitiman, integran, dan sentido y significado al cambio educativo y posibilita la planificación implementación y evaluación hasta su plena institucionalización.

El contexto puede ser descrito bajo cuatro orientaciones principales o ámbitos que podemos representar gráficamente de la siguiente forma:

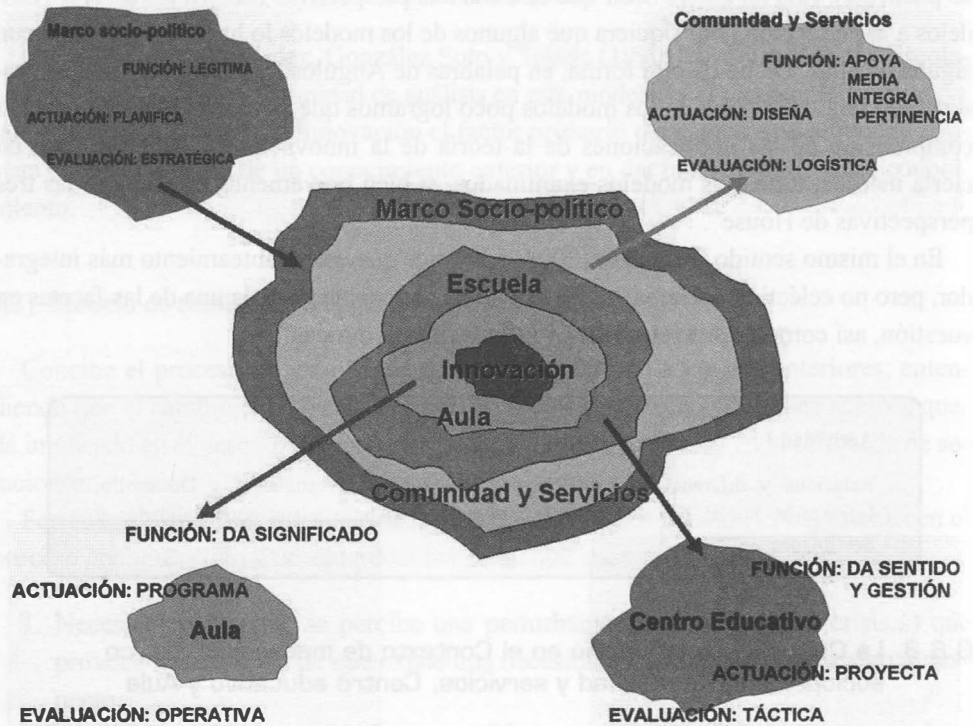


Figura 9. Niveles contextuales de innovación Didáctica

Cada uno de estos ámbitos, tal como podemos ver en la figura, tiene funciones que les son propias, actúa de una manera determinada y evalúa diferentes aspectos de la realidad educativa y sobre la que ha de actuar.

El interés de delimitar dichos niveles contextuales viene dado por la necesidad de identificar más fácilmente los elementos influyentes en cada plan innovador: Definir su papel, reconocer su modo de intervención y mantener su control es esencial porque, tanto el nivel contextual inmediato (aula), como los mediano y remoto (comunidad y servicios y marco sociopolítico) ejercen presión sobre la organización en función de unas expectativas sobre la misma. Pero, al mismo tiempo, la organización, a través de sus prácticas y relaciones influirá sobre los diferentes niveles contextuales del entorno que le rodea.

Lo anterior nos permite afirmar que el entorno es generador de cambios o, como afirman Ferrández, González y Tejada (1992: 416), el contexto es elemento sustantivo de la innovación Didáctica en tanto en cuanto que ésta, como expone Pérez Serrano (1990), puede ser consecuencia de decisiones políticas, motivaciones creadoras, provocado por crisis y conflictos, factores que predisponen al cambio o modificaciones cotidianas del profesor en su aula.

Sin profundizar más en ello, sólo nos queda decir que las diferentes dimensiones que hemos presentado están interconectadas. Un determinado tipo de relaciones personales, la predominancia de unos u otros valores, la presencia de determinados elementos estructurales, etc., influirá en cómo se desarrollan los procesos de innovación educativa.

9.6.4 El Centro Educativo como unidad básica de cambio

Llegados aquí, es necesario volver a retomar el discurso tal como lo iniciamos en este apartado. La innovación Didáctica tiene amplio alcance y ámbitos de actuación diversificados. Algunas de estas innovaciones afectan a todo el sistema, otras son más concretas del propio centro educativo, pero siempre todas se ven afectadas por el contexto de actuación directa e inmediata en que, finalmente, se materializan. Una parte muy significativa de las innovaciones se realizan en el centro educativo.

Considerar el centro educativo como unidad básica de cambio supone subrayar (González, 1988) que:

1. El centro educativo debe cultivar su capacidad interna de cambio tanto en su dimensión pedagógico-didáctica como en su dimensión organizativa.
2. Es el centro educativo que puede, cotidianamente, poner en funcionamiento cuatro grandes meta-capacidades: la de diagnosis, la de búsqueda de información y recursos, la de movilización de acción sinérgica y la de control sobre las tres anteriores.
3. En el centro educativo, el intercambio de información e ideas entre profesores permite superar el aislamiento e implicarse en intentos activos de buscar y recibir información dentro y más allá del grupo social del individuo.
4. De lo anterior, se deriva la capacidad de identificar y consensuar los propósitos u objeto de un plan o cualquier esfuerzo que esté llevando a cabo la organización.

9.6.5 Las fuentes de resistencia a la innovación

La innovación no es algo que surge al azar, sino que precisa de la participación, el esfuerzo y la constancia. Requiere una planificación en la que se definan propósitos, metas,

objetivos y estrategias para su desarrollo. De lo anterior, se deriva que en cualquier intento de innovación exista un conflicto con las ideas educativas ya materializadas.

En función de lo anterior, el planteamiento de una innovación pasa, como señaló Leithwood en 1986 (en Carrera, 1988: 684-685), “por la necesidad de conocer qué tipo de barreras u obstáculos son los que dificultan el desarrollo del proceso de innovación”. El fenómeno de la resistencia a la innovación es consustancial a la propia innovación.

La resistencia a procesos de innovación se puede desarrollar de diferentes modalidades (Torre, 1994: 126). Gráficamente, Tejada (1998: 188), lo ha representado de la siguiente forma:

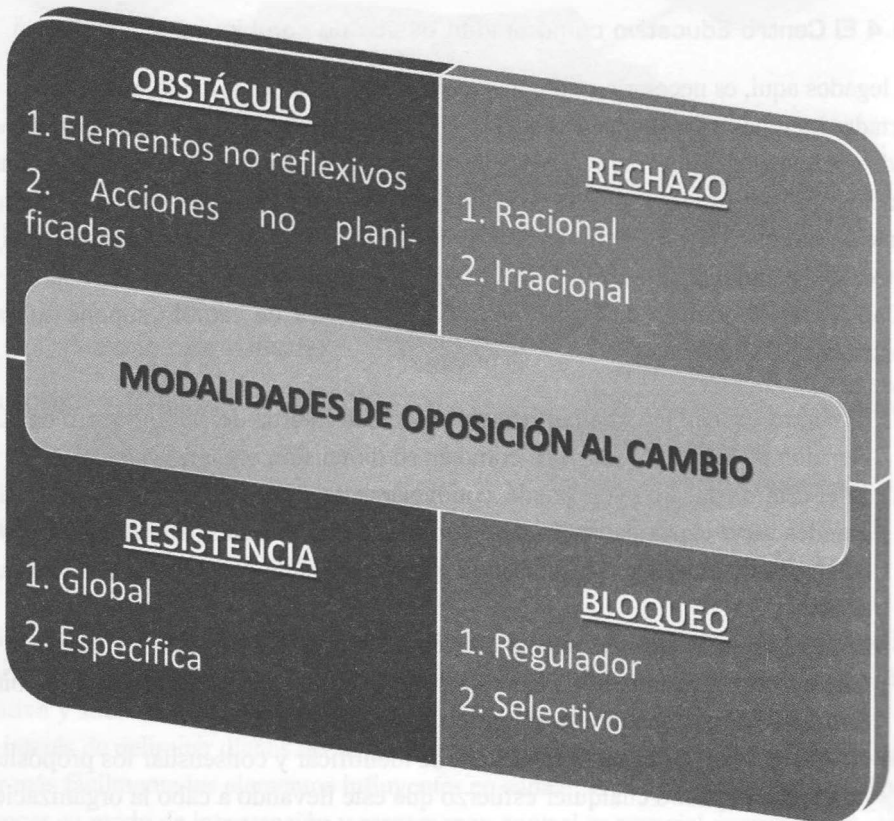


Figura 10. Modalidades de oposición al cambio

1. Obstáculos: Entendidos como una resistencia pasiva, funcional, instrumental, debida a elementos no reflexivos o acciones no planificadas.

2. Rechazo: Representa una oposición y resistencia abierta al cambio. Este rechazo puede ser racional, cuando la oposición a la innovación está fundada en argumentos, o irracional, cuando tiene sus raíces en sentimientos y emociones.
3. Resistencia: Están vinculadas a la acción que realiza el individuo. Pueden ser, por tanto, activa o pasiva y global (permanente) o específica (según lo que se quiere innovar).
4. Bloqueo: Se entiende como intentos de paralización del cambio que provienen de fuerzas de orden superior, con implicaciones ideológicas o políticas.

Queremos concluir diciendo que las diferentes modalidades enumeradas no se producen de forma única y en 'estado puro', sino todo lo contrario, las resistencias como acción se producen combinando las diferentes modalidades.

A continuación identificaremos diferentes ámbitos desde los cuales se generan diferentes factores resistentes a los procesos de innovación.

9.6.5.1. Factores de resistencia del Sistema social

Ferrández, González Soto y Tejada (1990: 43) las identifican con las generadas por cuestiones como valores culturales, estructura social, falta de recursos, falta de promoción social innovadoras, rigidez en la legislación y los grupos de presión.

9.6.5.2. Factores de resistencia del Sistema educativo

Los sistemas educativos, al igual que el sistema social del que deriva, se encuentra en la dicotomía de la conservación y la creación. En la medida que el sistema educativo se mantenga en la función de conservadora-transmisora-reproductora, se convertirá en restrictor de la innovación. Consideramos factores de resistencia del sistema educativo, los siguientes:

1. Tendencia a la uniformidad.
2. Poner el énfasis en la regulación de relaciones entre los sujetos implicados en el cambio, abarcando desde lo conceptual, toma de decisiones, tareas a realizar, estructura jerárquica rígida y/o legal.
3. Escasa inversión en recursos humanos y materiales.
4. Rigidez en tipologías de cambio centralizados o descentralizados sin tener presentes las necesidades y dinámicas sociales.
5. Falta de competitividad.
6. Aislamiento docente.

9.6.5.3. Factores de resistencia del Sistema instructivo

Ferrández, González Soto y Tejada (1990: 43-44) hablan de ellos como factores intrínsecos. Esto es, nivel de claridad de metas y objetivos, tiempo, niveles y aspectos a mejorar, entronque con necesidades e intereses, planificación y practicidad. Nosotros planteamos los siguientes:

1. Objetivos y fines de la educación formulados de carácter uniforme.
2. Clasificación de los contenidos con predominio de secuenciaciones cíclico-horizontales donde la pluridisciplinariedad o multidisciplinariedad son predominantes.
3. Sobresaturación y sobrecarga de obligaciones para el profesorado es otra limitación para la innovación.
4. La evaluación de procesos de innovación inexistente o improvisada impide que se puedan ofrecer resultados del proceso de innovación y convertirse en una resistencia a la innovación.
5. Desconexión teoría-práctica porque se confía en la racionalidad del diseño pero no en la capacidad del personal docente de generar alternativas acorde a sus necesidades. Esto es una barrera fundamental para el cambio.

9.6.5.4. Factores de resistencia del Grupo

Ferrández, González Soto y Tejada (1990: 43-44) cuando se refieren a ellos los concretan en dos: Factores contextuales ambientales (ambiente del entorno negativo, falta de comunicación, clima entre el entorno y el centro desfavorable y masa crítica) y Factores institucionales (provocados por el sistema y clima escolar, estilos de dirección jerárquicos, estilos de comunicación jerárquica y burocrática, falta de incentivar, falta de apoyos, falta de asesoramiento, carencia de material, equipos docentes cerrados o individualismo y poca autonomía). Y esto es así porque, tal como exponen Tejada (1998: 191) y Torre (1998: 102), hablar de grupos sin hacer referencia al contexto institucional en el que están inmersos no sería apropiado para abordar las resistencias.

9.6.5.5. Factores de resistencia del Individuo

Ferrández, González Soto y Tejada (1990: 43-44), denominan factores individuales y los consideran generados por el nivel de conocimiento científico (general, pedagógico y sobre la innovación), actitudes, hábitos; intereses, necesidades y expectativas profesio-

nales; grados de conexión con el entorno, claridad y credibilidad. Siguiendo de nuevo a Tejada (1998: 189-190) y Torre (1998: 101-102), podemos concretarlas en:

1. Hábito: Preferencia por lo que es familiar frente a lo nuevo.
2. Primacía: La forma que hemos aprendido a resolver o afrontar problemas supondrá un patrón de comportamiento que suele persistir. La resistencia surgirá en el momento en que queramos modificar dicho patrón de comportamiento.
3. Percepción o retención selectivas: La asunción de innovaciones está vinculada al encaje con los puntos de vista o patrones de referencia ya establecidos.
4. Superego: Funciona como censor de lo nuevo porque éste puede suponer una ruptura con la tradición, las costumbres, los usos, etc.
5. Falta de seguridad en sí mismo: No las modificamos por falta de seguridad y confianza en abordar la nueva situación.
6. Inseguridad y regresión: Situaciones de cambio continuo o la dificultad de afrontar contingencias en procesos de innovación generan la necesidad de volver a hacer las cosas tal como se hacían anteriormente.
7. Amenaza y temor: Los procesos de innovación pueden provocar o afectar la imagen personal. La inseguridad en la nueva imagen proyectada puede verse como una amenaza que provoca en el individuo volver a lo anterior.
8. Ignorancia: La falta de conocimiento es uno de los elementos clave para provocar resistencia en procesos de innovación.
9. Dogmatismo-autoritarismo: Son rasgos de la personalidad que suponen inflexibilidad, rigidez que impiden implicarse en la innovación y resistirse a ella.

9.6.5.6. Conclusiones

Como hemos podido ver, son múltiples tanto las dimensiones como los factores de resistencia que se pueden dar en procesos de innovación. Aunque han sido tratadas en diferentes ámbitos, no hemos de perder de vista que en dichos procesos éstas suelen relacionarse entre sí, lo que hace más difícil poder abordarlas.

Para que un proceso de innovación tenga ciertas garantías de éxito es necesario afrontar las resistencias con el fin de vencerlas y eliminarlas. Ahora bien, la consecución de lo anterior será más probable que se produzca si las prevemos y, en consecuencia, nos anticipamos a ellas.

El enfoque de estas dificultades en la innovación nos permite concluir que son las que van a necesitar más atención para que pueda lograrse una innovación. La administración, los centros educativos y agentes educativos han de comprometerse en crear o apoyarse

en condiciones óptimas para potenciar las innovaciones. A continuación, trataremos la forma de intervenir sobre las resistencias a la innovación.

9.6.6. Intervención sobre las resistencias a la innovación

La intervención sobre las resistencias a la innovación, como expone Tejada (1998: 205), pasa por el diseño de estrategias tendentes tanto a su reducción como a su eliminación, con la finalidad de desarrollar la innovación en un centro educativo.

Al igual que toda innovación ha de seguir un proceso deliberado en el que se establecen diferentes fases para gestionar el cambio, la intervención sobre las resistencias supone también este tipo de desarrollo, de tal forma que, como defiende Torre (1998: 110-111), actuar sobre ellas exige hacer un diagnóstico y análisis previo de las mismas para, posteriormente, planificar y desarrollar actuaciones específicas.

Toda acción innovadora debe suponer una participación de los agentes educativos, de la organización, de los usuarios, de la comunidad, de forma que todos los elementos se presenten implicados en la operación. La compartición de los problemas, la colaboración en los procesos de autorreflexión o de reflexión sobre la acción, el desarrollo de trabajo colaborativo entre los agentes son estrategias en procesos de innovación.

En procesos de innovación, hablaremos de estrategias metódicas, “en el sentido de acciones organizadas, encaminadas a facilitar la acción formativa, la investigación, el proceso innovador, etc.” (Torre, 1994: 205). Para que las estrategias sean efectivas:

1. Han de venir guiadas por las finalidades de la innovación.
2. Dichas estrategias, han de ser dirigidas a cada uno de los obstáculos como medio para aumentar su impacto.
3. Han de tener carácter complementario entre ellas.

9.6.6.1. Tipología de estrategias metódicas

A) Sobre los agentes educativos

A1) Los Profesionales de la Educación

El profesional de la educación es el que guía la práctica de la enseñanza y, por lo tanto, la comprueba y la mejora críticamente. Es el protagonista decisivo en la innovación. En base esto, las estrategias deben estar encaminadas a:

1. Potenciación de la aceptación a participar favorablemente en la estrategia de cambio
2. Demostrar que el proyecto innovador puede traer y aporta ventajas concretas.

3. Demostrar que el proceso innovador no exige tareas ni costos personales acusados.
4. Hacer del proyecto algo atractivo, práctico y que presente calidad.
5. Asegurar su participación en la elaboración y transformarán/modificarán el programa a medida que lo vayan implementando en la práctica.

A partir de aquí, podemos establecer estrategias de carácter introductorio y referido al proceso de innovación y de refuerzo personal.

Las estrategias de carácter introductorio, siguiendo las orientaciones que al respecto hace Fullan (1990), serían:

1. Potenciar la actuación más que la planificación.
2. Potenciar que la clave de la innovación no tiene porqué venir determinada por la posición jerárquica.
3. Potenciar que el sentido de pertenencia de la innovación se construye y se desarrolla a lo largo del tiempo, a través del trabajo diario de mejora educativa.
4. Hacer hincapié en el apoyo y ayuda a los profesores y demás agentes participantes.
5. Realización de presión firme sobre los profesores y demás agentes educativos implicados, siempre acompañada de las ayudas necesarias.

Respecto a las estrategias referidas al proceso de innovación, tomando como referencia las aportaciones que al respecto hace González Soler (1988: 654-656), podemos decir las siguientes:

1. Potenciación e incidencia en la comprensión que pudiera poseer cada uno de los profesores y participantes sobre la situación susceptible de mejora que interesa al grupo.
2. Planificación del proceso con carácter flexible para poder modificar, siempre y cuando aparezcan, eventos relevantes no previstos y que habrán de ser tenidos en cuenta.
3. Potenciar la validación y análisis de la información obtenida para el planteamiento de las posibles hipótesis-acción.
4. Potenciar la puesta en práctica de las hipótesis-acción y producir feed-back entre los profesores y agentes educativos participantes.
5. Potenciar la autorreflexión y la reflexión colaborativa sobre el análisis del cambio ocurrido.

Las estrategias de refuerzo tienen como objetivo mantener el interés por la innovación, generando la tensión suficiente para su completo desarrollo y apoyando al profesorado frente a las múltiples contingencias que pueda tener el proceso:

1. Potenciación de que el profesorado y agentes educativos implicados son los principales agentes de cambio.
2. Potenciar la competencia y el compromiso personal del profesorado.
3. Potenciar la participación y colaboración del profesorado porque son los elementos sustantivos de la transformación del centro educativo.
4. Reforzar la idea que el profesorado y demás implicados serán los verdaderos responsables del proceso de mejora.
5. Demostrar que el proceso de innovación no es algo aislado, sino que supone contactos, sostenidos y repartidos entre las partes implicadas.
6. Los implicados han de ser los árbitros entre una determinada propuesta de cambio que pueda surgir y la práctica que se vaya desarrollando porque ellos han de comprender, filtrar, redefinir el proceso.
7. Crear espacios y tiempos regulares para el trabajo conjunto con el fin de clarificar, dar sentido, comprender y discutir el proceso entre todos.

A2) Equipo directivo

Si en un centro educativo, la dirección está en línea con las propuestas de innovación, su papel ya está definido. Aquí planteamos las estrategias sobre el equipo directivo en el caso en que éste no se implicara en el proceso, tanto con una actitud de resistencia activa, como con una actitud pasiva de falta de implicación en el mismo. En dichas circunstancias, entendemos que las estrategias serían:

1. Dejar constancia de que siempre tendrían la oportunidad de implicarse directamente en el proceso innovador.
2. La estrategia principal con la dirección sería de carácter comunicacional. La dirección estará informada en todo momento de la evolución del proceso, de los resultados y expectativas.
3. Intentar conseguir el consenso de la innovación con el equipo directivo presentándolo esencialmente como una mejora de la práctica, con grandes posibilidades de entresacar información relevante para optimizar el proyecto de centro.
4. Presentar una fórmula para evitar el aislamiento horizontal entre el equipo técnico y el grupo de profesionales. Nuestro objetivo es no perder la comunicación.
5. Facilitar a la dirección diferentes alternativas de reorganización del centro educativo respecto al funcionamiento (tiempos y espacios) y utilización de los recursos necesarios, si la innovación así lo requiriera.

6. Demostrar que las propuestas de innovación, así como el desarrollo del proceso no supone en ningún caso la pérdida de autoridad en la toma de decisiones.

A3) Familias y alumnos

Las familias y los alumnos, también son un elemento clave en el proceso innovador. El centro educativo como unidad básica de cambio se debe a la comunidad en la que se encuentra inmerso y a sus usuarios directos.

Con respecto a las familias, es necesario tener presente una serie de consideraciones previas a la hora de establecer las estrategias:

1. Se implicarán con más facilidad si estiman que el proceso aporta ventajas concretas.
2. Se potenciarán los motivos de participación de los padres. Desde seguir más de cerca la educación de sus hijos, hasta obtener otros beneficios.
3. Actitudes positivas y de predisposición de los profesionales hacia los padres, potenciando el componente colaborativo, creando un clima de confianza y respeto por ambas partes.
4. Estudio constante de posibles conflictos que se puedan originar y las formas de control interno y externo para su resolución o arbitraje, así como las líneas de evolución de los problemas, puntos y temas conflictivos.

A partir de aquí, las estrategias a desarrollar con las familias podrían ser:

1. De carácter comunicativo. Se les tendrá informados sobre las intenciones y circunstancias de la innovación: Mejorar las posibilidades educativas de sus hijos.
2. Se les clarificará el por qué y cómo del desarrollo de modificaciones pedagógicas.
3. Se les tendrá informado de los progresos de sus hijos, siempre resaltando los aspectos positivos por encima de los negativos.
4. Se les pedirá potenciación y motivación de los alumnos en el proceso innovador en que están inmersos.

En referencia a la implicación de los alumnos en el proceso de innovación, es evidente que el grado de madurez de los mismos determinará ésta pero, en cualquier caso, es necesario desarrollarlas porque cualquier cambio en los procesos educativos en los alumnos también puede provocar en ellos situaciones de ansiedad, inestabilidad o desconcierto que las estrategias en este sentido pueden llegar a paliar. De forma muy genérica y, teniendo en cuenta lo expresado, podemos establecer las siguientes:

1. También tendrán un carácter fundamentalmente comunicativo.
2. Hacerlos participar en reuniones periódicas, guiadas y orientadas por los profesionales en los cuales pueden desarrollarse procesos de debate y decisión sobre sus necesidades e intereses a considerar en el proceso innovador.
3. Demostrar que su participación no es un simple formulismo ritual, sino que sus actividades de participación tiene repercusiones en su entorno inmediato: Se ajustan las programaciones, se revisan actuaciones, se cambian procedimientos de evaluación, su educación mejora gracias a su propia reflexión y participación.

A4) Comunicativas y de Presentación del Proyecto

Tal como hemos podido ir viendo a lo largo de la descripción de las estrategias metódicas referidas a los diferentes agentes educativos, la comunicación es la base alrededor de la cual giran todas ellas. Es por esto que consideramos relevante detenernos brevemente en ellas y en la presentación del proyecto de innovación.

En el caso de la comunicación, las características con las que se debe intentar desarrollar la misma, son las siguientes:

1. Comunicación eficaz o efectiva entre los distintos elementos implicados en el proceso innovador.
2. La comunicación es entendida en términos de adecuación a la otra-otras personas con las que se está comunicando.
3. Esto impone un esfuerzo de adecuación de repertorios signícos, de códigos y de recursos comunicacionales utilizados en ellos. El objetivo es reducir lo más posible las diferencias entre los significados pensados por uno y los significados captados por el otro.

Partiendo de esta forma de entender el desarrollo de la comunicación, la presentación del proyecto de innovación a los posibles implicados puede ser condición determinante para la implicación definitiva o no, generar expectativas positivas o negativas o fomentar o no la aparición o consolidación de las resistencias.

Es por esto que en la presentación del mismo se hace necesaria la entrega de un dossier con la exposición del proyecto y los contenidos a utilizar en el mismo. El dossier deberá ser reducido, de rápida lectura y fácil comprensión. A partir de aquí, la estrategia que sugerimos seguir sería la siguiente:

1. Preparación del contexto y/o definición de la situación: Sería la forma poner en situación a los implicados en la necesidad de la innovación, hacerlos conscientes de la importancia de su desarrollo.

2. Información sobre el objetivo: Determinar hasta donde se pretende llegar.
3. Despertar, mantener y enfocar la atención.
4. Presentación y organización de la información.
5. Delimitación de tareas instructivas.
6. Organización de los recursos y materiales curriculares.
7. Diseñar y analizar las relaciones de comunicación.

B) Sobre la Organización

El centro educativo es el marco de referencia, catalizador y organizador de las exigencias, intereses y necesidades sociales, institucionales y personales. En base a esto, la actuación del centro educativo en procesos de innovación debe focalizarse hacia:

1. Solventar problemas.
2. Potenciar la reflexión para proporcionar flexibilidad suficiente para promover cambios que mejoren su propia esencia y actuación.
3. En el ámbito de práctica, potenciar la indagación y su perfeccionamiento a partir de su propia cultura.
4. Potenciar que todo lo anterior quede reflejado en el entorno educativo.

A partir de lo anterior, de forma orientativa podemos sugerir una serie de estrategias a tener presentes:

1. Romper con el aislamiento de todos los implicados en el proceso de innovación.
2. De lo anterior, se derivaría la diversificación de las situaciones y actividades de aprendizaje.
3. El centro educativo debe convertirse en un elemento al servicio de los padres, alumnos y la comunidad.
4. En base a lo dicho, sería necesario tratar de aprovechar los recursos sociales de la comunidad y que el medio nos pueda ofrecer.

C) Síntesis conclusiva

En procesos de innovación didáctica, el objetivo final de los mismos es la mejora de los procesos enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la consecución de esto supone una tarea compleja y con carácter multidimensional por lo que hace necesario desarrollarla de forma deliberada y rigurosa. No es el objetivo de esta síntesis volver sobre todo lo ex-

puesto pero si retomar algunos elementos para hacer una reflexión final. Innovar, mejorar los procesos educativos exige tener presente varias cuestiones:

1. Buena comunicación entre profesionales y padres: Un ambiente amistoso y poco protocolario, compartir preocupaciones comunes y establecer puntos de comunicación personales y profesionales entre ellos.
2. Otro de los aspectos fundamentales es que el profesorado abandone la tradición de trabajar en aislamiento. Han de trabajar en equipos de profesionales compartiendo:
 - a. Planificación de los cursos/intervenciones educativas.
 - b. Preparación de materiales.
 - c. Valoración de los alumnos/participantes.
 - d. Evaluación de cursos/intervenciones socioeducativas y proceso enseñanza-aprendizaje.
3. Pero los profesionales de la educación, que son el elemento clave para promover la innovación, están inmersos en un contexto, en unos centros educativos, cada uno de los cuales con su propia idiosincrasia. Para promover procesos de innovación, se hace necesario que los centros educativos se sometan a procesos de evaluación institucional con el fin de potenciar una institución educativa que, de forma general, y de cara sobre todo al desarrollo de procesos de innovación, que:
 - a. Ofrezca el máximo de oportunidades.
 - b. Evite la uniformidad de la educación para todos los alumnos/participantes.
 - c. Potencie objetivos educativos reales.
4. Se hace necesario enlazar las innovaciones educativas con los cambios sociales porque esto permitirá:
 - a. Interpretación conjunta de los cambios y relacionarlo con el currículum que adquiere el alumno.
 - b. Declaración sobre el currículum que indique el nivel de adecuación o la necesidad de readaptación.
 - c. Redefinición de los objetivos principales del currículum, si es necesario.
5. Profesionales, alumnos, padres, empresarios y comunidad deben comprometerse en revisar regularmente las finalidades y objetivos de la institución educativa y, a partir de ello, promover los procesos de innovación.

Actividad 4:

Reflexione sobre la posibilidad de desarrollar un proceso innovador en un contexto determinado y establezca en un cuadro las resistencias que podría encontrar, así como las estrategias a utilizar para superar las primeras. Desarrolle esta actividad utilizando las propuestas mostradas en este capítulo.

9.7. Síntesis

En este capítulo hemos podido ver cómo debemos entender la Innovación Educativa, cómo diferenciarla de otras formas de cambio como pueden ser las Reformas. También hemos comprobado que lejos de concebir dicha innovación desde una perspectiva lineal, es multidimensional y están implicados en la misma diferentes agentes y estructuras. Hemos analizado los diferentes ámbitos contextuales presentes en procesos de innovación y cómo en éstos el elemento cultural es esencial porque determina definitivamente si la institución educativa se puede configurar como unidad básica de cambio, así como también establecer las resistencias que tendrá la innovación y las estrategias que se deberán poner en juego para que ésta tenga éxito.

9.8. Tarea para el aprendizaje

Piense en una realidad educativa y en un aspecto sobre el que mejorar. Elabore un proyecto de innovación educativa en el cual deberá responder a las siguientes cuestiones:

1. Justificación inicial de por qué y para qué la necesidad de producir dicha innovación.
2. Formas y Proceso que seguirá para su desarrollo (tome como referencia las propuestas presentes en la Dimensión instrumental de la innovación: ¿Cómo?)
3. Determine sobre qué contextos incidirá y cómo se verán afectados el resto de contextos.
4. Prevea resistencias que encontrará, así como estrategias que utilizará para superar las primeras.

Para la realización de esta tarea de aprendizaje no olvide seguir los procedimientos y técnicas mostrados en esta Unidad Didáctica.

9.9. Autoevaluación

Recuerde la estructura de contenidos de este apartado y revise los conceptos y procesos presentados para responder los siguientes ejercicios de autoevaluación:

1. Una Reforma es:
 - a) Un cambio de mucha amplitud de carácter centrífugo.
 - b) Un cambio de poca amplitud de carácter centrípeto.
 - c) Un cambio de mucha amplitud y de carácter centrípeto.
 - d) Un cambio de poca amplitud y de carácter centrífugo.

2. La Innovación Educativa se caracteriza por:
 - a) Ser aquel en el que la fuerza innovadora proviene de instancias externas al individuo o grupo.
 - b) Guardar relación con intentos puntuales de mejora, con el logro de mejor eficiencia en un contexto dado, más particular y más centrado en los agentes directos de la enseñanza.
 - c) Introducir un cambio, independientemente si este llega a tener éxito y resultados positivos.
 - d) Es un camino rápido en cuanto a difusión, pero con escasa capacidad de convicción y provocador de cambios poco intensos.

- 3.Cuál de estas tres afirmaciones es verdadera:
 - a) A la hora de considerar un proceso de innovación Didáctica en un centro educativo, hemos de tener presente: todas las dimensiones y elementos expresados porque es en la conjunción de los mismos a partir de lo que podemos considerar el proceso de innovación de forma integral y poder abordarlo con mayores garantías de éxito.
 - b) Lo fundamental de la innovación educativa es desarrollar fidedignamente el proyecto.
 - c) La innovación, por tener un carácter unidimensional, ha de ser considerada sustantiva y globalmente.
 - d) La innovación educativa se justifica por el cambio por el cambio.

4. La perspectiva cultural:
 - a) El papel de la comunidad implicada en el proceso de innovación es pasivo.
 - b) Al considerarse la necesidad de contemplarse todas las culturas y subculturas de los implicados, los valores entre ellos serán diferentes y existe la posibilidad

- que ante la diversidad de valores, estos grupos puedan entrar en conflicto. Sin embargo, esta perspectiva promueve la compartición de éstos entre los grupos.
- c) Los focos de atención de la innovación desde esta perspectiva son el contexto y las relaciones de poder y autoridad.
 - d) La innovación es un fenómeno susceptible de racionalidad científica.
5. Cuál de estas afirmaciones es falsa:
- a) Ningún elemento, ya sea personal, técnico, material o formal, espacial o temporal, cualquier circunstancia o condición, tendrán carácter de contexto porque no pueden influir en otros fenómenos promoviendo su alteración o contribuyendo a darles sentido, justificación, legitimación.
 - b) El fenómeno de la innovación no puede ser contemplado como algo realizable en una serie de etapas independientes entre sí y perfectamente delimitadas.
 - c) Las Innovaciones Educativas son procesos que están sujetos a las características de su entorno. El entorno está configurado por estructuras político-administrativas, económico-productivas, tradición cultural y su organización, valores de la comunidad, nivel socioeconómico de la zona, el carácter demográfico, contexto socio-político e ideológico, etc.
 - d) Podemos definir el contexto de una innovación como el conjunto de elementos, circunstancias o condiciones remotas, mediatas, próximas e inmediatas más bien estable, que legitiman, integran, dan sentido y significado al cambio educativo y posibilita la planificación implementación y evaluación hasta su plena institucionalización.
6. Las estrategias metódicas son:
- a) Acciones organizadas, encaminadas a facilitar la acción formativa, la investigación, el proceso innovador, etc.
 - b) Únicas en el sentido de que la investigación, el estudio y la experiencia han aportado un núcleo de mandatos u orientaciones para la acción.
 - c) Establecidas para olvidarnos de las dificultades que supone un proceso de innovación.
 - d) Favorecen no tener la necesidad de mediar entre la teoría de la innovación y su práctica concreta.
7. Las resistencias:
- a) Son una mejora para el proceso de innovación.
 - b) Son de diferente tipo y se producen de forma interrelacionada por lo que es necesario identificarlas para reducirlas o eliminarlas.

- c) No suelen producirse en procesos de innovación educativa porque éstos son positivos per se.
- d) Ofrecen diferentes visiones sobre la innovación y evitan que el cambio se haga de manera mecánica.

Respuestas:

1-C, 2-B, 3-A, 4-B, 5-A, 6-A, 7-B

9.10. Bibliografía

- CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Akal Universitaria. Madrid.
- ESCOLANO, A. (1983): "Innovación educativa", en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Anaya. Madrid.
- ESCODERO, J.M. (1980): "Innovación e investigación educativa", *Rev. Innovación e Investigación Educativa*, vol. 1, n_ 1, pp. 5-44.
- ESCODERO, J.M. (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación educativa", En VILLAR, L.M. (Ed): *El pensamiento de los profesores y la toma de decisiones*.
- ESCODERO, J.M. (1988): "Innovación curricular y calidad de la educación", En VILLAR, L.M. (Ed): *El pensamiento de los profesores y la toma de decisiones*.
- ESCODERO, J.M. (1989): "La escuela como organización y el cambio educativo". Ponencia 14, en *IX Congreso Nacional de Pedagogía: La calidad de los Centros educativos*. Alicante.
- ESCODERO, J.M. (1990a): "Introducción", en *Revista de Innovación e Investigación educativa*, núm. 5. ICE/Universidad de Murcia. Abril, pp. 5-8.
- ESCODERO, J.M. (1990b): "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración". *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización escolar*. Barcelona, pp. 189-221.
- ESCODERO, J.M. (2004): "Reforma, innovación y mejora", en SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.; Y BOLÍVAR, A. (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol II. Ediciones Aljibe. Málaga. Pp. 521-543.
- ESCODERO, J.M. Y GONZALEZ, M.T. (1984): *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Ed. Escuela Española, Madrid.
- FERRÁNDEZ, A.; GONZÁLEZ SOTO, A.P.; TEJADA, J. (1990): *Innovación curricular e investigación en la educación de las personas adultas*. Materiales AFFA. Fondo Formación. Zaragoza.
- FERRERES, V. (2004): "Objetivos didácticos" en SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J.L., Y BOLÍVAR, A. (DIR.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica (II)*. Aljibe. Málaga. Pp. 355-368.

- FERRERES, V. Y MOLINA, E. (1995): *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. PPU. Barcelona..
- FULLAN, M. (1982): *The Meaning of Educational Change*, OISE, Toronto.
- FULLAN, M. (1990): “El desarrollo y la gestión del cambio”, en *Revista de Innovación e Investigación Educativas*, núm. 5. ICE/Universidad de Murcia, abril, pp. 9-21.
- FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Octaedro, Barcelona.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. (Dir.) (1989): *Estrategias para la innovación Didáctica*. UNED. Madrid.
- GONZALEZ, M.T. Y ESCUDERO, J.M. (1987): *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Ed. Humánitas., Barcelona.
- HAVELOCK, R.G. Y HUBERMAN, A.M. (1980): *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*. UNESCO. Paris.
- HELLER, R. (1998): *El arte de gestionar cambios*. Grijalbo. Barcelona.
- HOLLY, P. (1990): “La investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación”, en *Revista de Innovación e Investigación Educativas*, núm. 5. ICE/Universidad de Murcia, abril, pp. 22-47.
- HOUSE, E. (1988): “Tres perspectivas en la innovación educativa: tecnológica, política y cultural”, en *Revista de Educación*, núm. 286. Servicio de Publicaciones de Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 5-34.
- JIMÉNEZ, B. (1995): “La formación del profesorado y la innovación”, en *Revista Educar. Monográfico: Innovación Educativa*, núm. 19. Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra. Pp. 33-46.
- JIMÉNEZ, B. (2002): “La innovación y la formación”, en *Revista Formación XXI*, núm. 3. Instituto de Formación y Estudios Sociales. Pp. 32-39.
- LINBLAND, S. (1988): “Posturas ideológicas de los profesores sobre el trabajo de innovación centrado en la escuela”, en *Revista de Educación*, núm. 286. Servicio de Publicaciones de Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 79-96.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1997): “El asesor como analista institucional”, en MARCELO, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J., *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Ariel. Pp. 83-110.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1997): *El asesor como analista institucional*, en MARCELO, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J., *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Ariel. Pp. 83-110.
- LÓPEZ, J. Y SÁNCHEZ, M. (1996): *Para comprender las organizaciones escolares*. Repiso Libros. Sevilla.

- MARCELO, C. (1996): "La innovación como formación", en *XI Congreso Nacional de Pedagogía: Innovación Pedagógica y Políticas educativas*, Vol. I. Sociedad Española de Pedagogía-Universidad del País Vasco. San Sebastián. Pp. 43-86.
- MILES, M. B. Y HUBERMAN, A. M. (1984): *Qualitative Data Analysis. A sourcebook of the new Methods*. Ed. Sage Publications, Beverly Hills. California.
- MORENO OLMEDILLA, J.M. (2004): "innovación Curricular", en SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.; Y BOLÍVAR, A. (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. II. Ediciones Aljibe. Málaga. Pp. 78-80.
- MORRISH, I. (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*. Anaya. Madrid.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *La investigación-acción. Aplicaciones en el campo social y educativo*. Dykinson. Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1984): *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa-Calpe. Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa. Madrid.
- SCRIVEN, M. (1972): "Pros and cons about goal-free evaluation"., *Evaluation Comment*, number, 3-4.
- SENGE, P. (2000): *La danza del cambio: El reto de avanzar en las organizaciones que aprenden*. Gestión 2000. Barcelona.
- SHIPMAN, M.D. (1980): "Innovación en los centros escolares", en Walton, J. (coord.): *Diseño y organización del programa*. Anaya. Madrid, pp. 7-16.
- SKILBECK, M. (1980): "Estrategias para el cambio del currículum", en WALTON, J. (COORD.), *Diseño y organización del programa*. Anaya. Madrid, pp. 31-45.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- TEJADA, J. (1998b): *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directivos y asesores*. Aljibe. Málaga.
- TEJADA, J. (2005): *Didáctica-Currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Davinci. Barcelona.
- TORRE, S. DE LA (1994): *Innovación curricular. Proceso, Estrategias y Evaluación*. Dykinson. Madrid.
- TORRE, S. DE LA (1995): "Innovación en el contexto actual de la reforma", en *Revista Educar*, núm. 19. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad de Barcelona. Pp. 7-18.
- TORRE, S. DE LA (2002): "Tres ideas en acción: Innovación-Formación-Investigación", en TORRE, S. DE LA (COORD.), *Estrategias Didáctica innovadoras*. Octaedro. Barcelona.

TORRE, S. DE LA (COORD.) (1998): *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Escuela Española. Madrid.

VILLAR ANGULO, L.M. (1995): "Enseñanza reflexiva", en VILLAR ANGULO, L.M. (COORD.), *Un ciclo de Enseñanza Reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Mensajero. Bilbao. Pp. 21-52.

Unidad Didáctica III

Prácticas de los profesionales de la educación:
Tesis y modelos formativos

[Capítulo]

10. EL VALOR PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL
EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN
11. TESIS Y MODELOS FORMATIVOS DEL TRÁNSITO
DE NUESTRO DE PROFESIONALES Y DEL PAPEL DE LA PRÁCTICA
CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA
12. LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES Y SU CALIDAD

Unidad Didáctica III

Prácticas de los profesionales de la educación: Tareas y modelos formativos

Antonio Martínez Flores

Marta Luján Casero **[Capítulos]**

- 10. CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE:
EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN
- 11. TAREAS EN DIVERSOS CONTEXTOS CON EL EMPLEO
DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TIC PARA LA ÓPTIMA
COMUNICACIÓN DIDÁCTICA
- 12. LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y EDUCADORES

[Capítulo 10]

**CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE:
EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN**

**Antonio Medina Rivilla
María Luz Cacheiro González**

10.1 Introducción

10.2 Contexto

10.3 Objetivos

10.4 Metodología

10.5 Marco teórico

10.6 Modelo teórico del proceso

10.7 El modelo teórico de la práctica docente

10.8 La práctica docente de la enseñanza

10.9 La práctica docente en el aula

10.10 Las fuentes prácticas de la formación profesional de la enseñanza

10.11 Fuentes metodológicas para comprender y mejorar la práctica

10.11.1 Narrativas docentes y de sus prácticas

10.11.2 Análisis de la práctica docente

10.11.3 Observación

10.11.4 Grupos de discusión

10.12 El proceso de mejora de la enseñanza desde el ámbito de la práctica

10.13 El proceso de mejora de la enseñanza personal y colectiva de la práctica

10.14 Situación del capítulo

10.15 Breve glosario

10.16 Autoevaluación

10.17 Bibliografía de la práctica

10.18 Glosario

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

- 10.1** Introducción
- 10.2** Competencias
- 10.3** Objetivos
- 10.4** Mapa conceptual
- 10.5** Situación profesional
- 10.6** Modelo fundamentante del proceso práctico
- 10.7** El sentido formativo de la práctica docente: caracterización
- 10.8** La práctica: análisis de las rutinas y su sentido
- 10.9** La práctica reflexiva: un proceso de transformación continua del saber-hacer.
- 10.10** Las buenas prácticas: configuración de un estilo profesionalizador en la acción
- 10.11** Sistema metodológico para comprender y mejorar la práctica
 - 10.11.1 Narrativa: sentido y base para el conocimiento de la práctica
 - 10.11.2 Análisis de contenido (comprensión del discurso)
 - 10.11.3 Observación
 - 10.11.4 Grupos de discusión
- 10.12** El proceso de mejora de la enseñanza desde el análisis de la práctica
- 10.13** Proceso creativo de indagación personal y colaborativa de la práctica
- 10.14** Síntesis del capítulo
- 10.15** Tareas globales
- 10.16** Autoevaluación
- 10.17** Referencias bibliográficas
- 10.18** Glosario

10.1. Introducción

La tarea de enseñanza se hace realidad en el acto didáctico y se desarrolla mediante las prácticas que llevan a cabo los profesionales de la educación.

La comprensión de las prácticas, el análisis de su significado y la emergencia del saber didáctico a partir de ellas constituyen algunos de los aspectos esenciales del proceso formativo.

El tema a estudiar pretende formalizar los procesos educativos ligados a las acciones y decisiones que los profesionales adoptan en cada situación de indagación y realización práctica.

Pretendemos presentar algunas reflexiones para avanzar en el conocimiento de las prácticas y en su pertinencia para dar respuesta a los complejos procesos educativos centrando nuestro estudio en analizar las prácticas y en avanzar su sentido para todos los implicados en las tareas educativas.

Las investigaciones en torno a las prácticas han consolidado numerosas líneas de estudio y han evidenciado que la comprensión y el desarrollo de las mismas es nuclear para la formación de las competencias profesionales y la vivenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje en toda su amplitud.

Este tema aporta las bases para entender el valor del conocimiento práctico y su proyección en la construcción del saber profesional, caracterizado por la síntesis entre el desarrollo del modelo teórico, las actuaciones en las instituciones formativas y las reflexiones emergidas desde y en la experiencia profesional; su estudio le permite consolidar lo aprendido y de modo singular lo trabajado en los aspectos correspondientes a los modelos, métodos, acto didáctico e interacción didáctica.

La práctica se convierte en una base esencial para el conocimiento cuando se desarrolla aplicando los métodos, caracterizados por el rigor, la pertinencia y la transformación continua e implicando a todos los participantes de la acción educativa.

10.2. Competencias

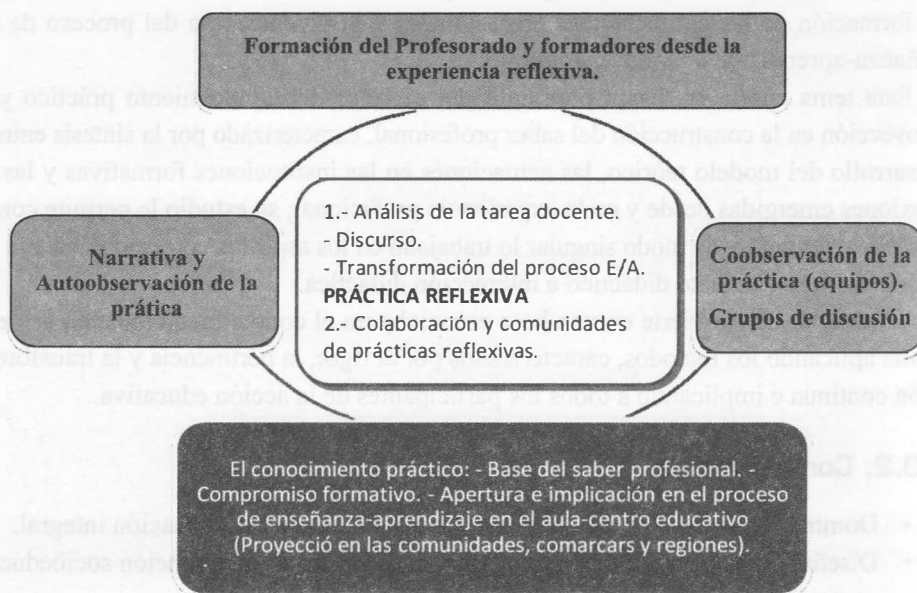
- Dominar el proceso de enseñanza-aprendizaje, base de la educación integral.
- Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos.
- Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativas.
- Dirigir y coordinar planes y programas socioeducativos.
- Diseñar planes de formación del profesorado, de los formadores y de otros profesionales, adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.

- Planificación y organización.
- Manejo adecuado del tiempo.
- Innovación.
- Resolución de problemas en contextos nuevos.

10.3. Objetivos

- Experimentar las prácticas como un proceso de desarrollo de conocimiento.
- Interiorizar las vivencias y las situaciones formativas para construir un proyecto de mejora permanente.
- Comprender el interés y repercusiones del desarrollo del conocimiento práctico.
- Analizar las diferentes situaciones formativas y diseñar la más pertinente para lograr una cultura y un estilo de desarrollo profesional.
- Aplicar los métodos adecuados para entender, mejorar y transformar la práctica.

10.4. Mapa conceptual



10.5. Situación profesional

La vida en las instituciones formativas y en las comunidades es compleja y se requiere un esfuerzo de atención a la práctica. El conocimiento de la práctica es básico para avanzar como profesional, para detectar los problemas y actuar en consecuencia.

Le invitamos a pensar y a analizar su práctica en alguno de los escenarios de trabajo para los titulados en educación.

Un conjunto de jóvenes viven una relación difícil, al emplear, en exceso, juegos agresivos, en consecuencia ha captado como educador/ra, que se da una relación complicada entre los adolescentes, en consecuencia se cuestiona. ¿Cómo actuaré en el futuro para entender una utilización formativa de los videojuegos? ¿Cómo analizar mi actuación como futuro profesional en esta realidad tan compleja?

El conocimiento de estas actividades complicadas nos plantea nuevas reflexiones y nos demanda, ¿Cómo hemos de tomar decisiones y qué valor tiene la práctica para dar respuesta al avance que como experto en educación he de asumir y qué modelo teórico debo tener en cuenta para actuar en consecuencia?

Piense en alguna experiencia formativa que le ha marcado, aprenda de ella, explíquela con el mayor detalle y genere un debate en torno a la reflexión acerca de la práctica y de su sentido para emerger conocimiento profesional, si ha experimentado alguna relacionada con el uso de videojuegos violentos, relátela, si no seleccione otra.

10.6. Modelo fundamentante del proceso práctico

El modelo que hemos desarrollado para capacitar a los estudiantes como futuros profesionales de la educación ha sido representado en el siguiente esquema (Medina, 2009).

Modelo de construcción del conocimiento práctico



Este modelo centra la tarea formativa a alcanzar, desde la formación práctica, en la adquisición de la toma de conciencia de la futura profesión, lograda mediante un modo innovador de elaborar el saber práctico, un campo de conocimiento que se construye en y desde el compromiso con las realidades educativas más diversas, tal cual las desempeñan los profesionales y se hacen realidad en las instituciones educativas en sus diversas modalidades formales y no formales.

10.7. El sentido formativo de la práctica docente: caracterización

La práctica profesional se define por su pertinencia, representatividad, reflexión y complejidad, dado que la acción docente es, en sí misma, una proyección del conocimiento y una síntesis del conjunto de decisiones que adoptan y asumen los educadores/ras, pero entre todas las características, la más relevante es su potencialidad formativa.

La práctica ha de realizarse de tal manera que los implicados en el proceso educativo la vivan, como una experiencia generadora de conocimiento y de búsqueda de sentido, avanzando en el rigor y en la asunción de un estilo peculiar de desempeño de la acción docente y educativa en general.

La práctica es formativa para el profesorado y los estudiantes, cuando se es consciente, de la pertinencia de la misma para lograr generar conocimiento de la situación, como una nueva realidad de construcción de saber y de aplicación de los modelos didácticos, que configuramos desde las instituciones y las diversas realidades educativas.

La práctica se concreta en la experiencia personal y profesional que cada docente y formador va consolidando como base del conjunto de decisiones y de formas de avanzar en las actuaciones que asume en cada tarea formativa. Tal práctica se convierte en formativa cuando comprende en toda su amplitud el proceso educativo y singularmente el de enseñanza-aprendizaje.

La práctica mejora la tarea educadora cuando ésta se lleva a cabo apoyada y fundamentada en modelos y bases que facilitan al docente entender en toda su amplitud las decisiones que asume.

Indagar la práctica es el camino y la opción que hemos de asumir, caracterizando esta actuación como un proceso en plena vivencia, responsabilidad y construcción del propio modelo de formador.

La práctica es, en sí misma, una situación que facilita comprenderse en toda su amplitud, profundizando en el pensamiento, los estilos, los procesos y las acciones que llevan a cabo para avanzar en cada escenario formativo.

¿Cómo desempeñar una práctica para que se convierta en un eje para la formación del profesorado, de los formadores y todo profesional de la educación?

Las prácticas han de generarse como procesos de indagación y de continua búsqueda de sentido, si se desea que mejoren los escenarios formativos y se conviertan en experiencias significativas de vida profesional, que transformen el conocimiento y la acción. Caracterizar como formativa una práctica para los formadores/ras implica atender a las expectativas del profesional y de los estudiantes, actuando en las diversas realidades sociales de modo personal y colaborativo.

Los docentes experimentan la práctica en toda su complejidad e incertidumbre, conscientes del papel que atañe a los protagonistas de la misma al compartirla con colegas y estudiantes. Esta vivencia en y desde la acción se evidencia en un continuo impulso por desvelar su potencialidad formativa, su lugar en la institución y su incidencia en la cultura global del proceso didáctico y de la organización educativa.

Descubrir qué práctica nos forma y cómo desarrollamos nuestro estilo profesional es una línea básica para consolidar el modelo de formación y sentar la trayectoria más pertinente para cada docente y formador.

La experiencia se constituye en una práctica creativa cuando identificamos sus componentes fundamentales, su sentido y el poder transformador desde el que cada educador y generador de procesos educativos los vive, mejora y asume en su complejidad.

El desarrollo profesional requiere asumir la práctica, valorarla permanentemente y estar dispuesto a incorporar las mejoras más pertinentes, empleando la auto y coevaluación. El hacer se convierte en componente del ser y del conocer como proceso formativo cuando se asume en su transformación e incertidumbre, a la vez que se comparte con los colegas y se afianza en nuevos estilos de pensar, ser y hacer.

La práctica es garantía de formación continua al ser vivida en toda su diversidad desde las perspectivas e interacción con los estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto.

Actividad 1:

Identifique alguna práctica; personal o de algún profesional reconocido y redacte los aspectos más valiosos del proceso de enseñanza – aprendizaje vivido, atendiendo al contexto, los aspectos más innovadores de tal práctica y su repercusión en su pensamiento didáctico.

10.8. La práctica: análisis de las rutinas y su sentido

La automatización de la práctica se va consolidando a medida que el profesorado y los formadores/as entienden la amplitud de la misma y son capaces de consolidar acciones al establecer un proceso de reflexión, dominio de la situación e interiorización de las ru-

tinias, entendidas éstas como una destreza, que le permite avanzar en formas básicas del uso de los códigos no verbales y paraverbales al aceptar las decisiones necesarias para sentar las bases de un estilo de trabajo en el aula y en el centro.

¿Cómo construir rutinas valiosas en los procesos prácticos?

La automatización de algunos comportamientos facilitan la liberación de los mismos y dan nuevas opciones para avanzar en un pensamiento más creativo, así podemos considerar la adquisición de determinadas rutinas, como un proceso de reflexión y toma de conciencia inicial, que progresivamente, al dominarse, facilitan un incremento de energía y permiten tomar decisiones ajustadas a normas y adaptadas al modelo formativo en el que se inscriben. Sin embargo las rutinas han de someterse a continuas críticas, actuaciones reflexivas y mejoras de la acción e indagación, creadas en estrecha interrelación.

Entre las rutinas destacamos el uso adecuado de los medios, la organización del espacio y especialmente las modalidades no verbales y paraverbales del discurso, aplicando el autoanálisis, la identificación de formas emergentes y el análisis de contenido. El desarrollo de rutinas en estos aspectos y la automatización en el uso de determinados programas y escenarios digitales facilita al profesorado la actuación más ajustada a las necesidades de los estudiantes.

El proceso a seguir consistiría en identificar qué tipo de rutinas liberan al profesorado de actuaciones negativas y le facilita sus modos de avanzar en el pensamiento y en la mejora de las decisiones en la clase y en el centro, procurando adaptar estas rutinas a los modelos fundamentantes y a los estilos más creativos y reflexivos.

Las prácticas han de superar la rutina, pero ésta puede automatizarse y liberar de determinadas tareas que facilitan la toma de decisiones, desarrollan una nueva cultura y se amplían continuamente, logrando una mayor calidad en las intervenciones, así a medida que la gestión del aula, el dominio de medios y el comportamiento no verbal adquiere rutinas adecuadas, se logra el desempeño de la tarea docente con toda su proyección, conscientes de la viabilidad de los procesos formativos y del valor de la práctica en su globalidad.

El proceso de construcción y automatización de las rutinas ha de realizarse desde una actitud de búsqueda y rigor, descubriendo ¿Qué rutinas han de lograrse y cómo emplearlas al servicio de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje? Estas destrezas debe seleccionarlas cada educador/a y equipo, pero elaborarlas desde un proceso de identificación, selección y ajuste a las necesidades de los estudiantes y del conjunto del profesorado, profundizando en las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que aquellas han de consolidarse:

- Uso de espacios.

- Acercamiento y dominio de la conducta no verbal.
- Utilización de los recursos y materiales didácticos.
- Organización del tiempo, pero empleado al servicio del modelo didáctico, etc.

Actividad 2:

Seleccione alguna experiencia profesional que haya tenido una gran relevancia en su vida y escriba acerca de los siguientes aspectos:

¿Dónde tuvo lugar la práctica?

¿Por qué considera que ha sido plenamente formativa para usted?

Construya los aspectos más destacados de la práctica profesional elegida, bien propia o de algún colega que usted valore, señalando el modelo de práctica y las experiencias vividas.

- Uso del tiempo
- Organización de las tareas
- Empleo de medios
- Apoyo de la conducta no verbal, etc.

10.9. La práctica reflexiva: un proceso de transformación continua del saber-hacer

El movimiento de reflexión se ha consolidado en una triple elección de vivencias reflexivas, que se está ampliando como una perspectiva esencial para entender la práctica y consolidarse como profesional de la educación, hasta tal punto que consideramos este proceso nuclear y caracterizador de una tendencia sustancial.

Así desde Schön (1992) se ha asentado la visión del “práctico reflexivo”, y se destacan el conocimiento práctico en la acción, desde y sobre la acción, y además la “reflexión anticipadora” que se inscribe en una dimensión más amplia, (Urzúa y Vásquez, 2008) consideran que:

La práctica y el modo de comprenderla, desarrollarla, avanzar en ella y tomar sentido, ha de tener un valor integrador y potenciador de la formación global del profesional de la educación. La práctica es generadora de nuevos conocimientos y realizada con una perspectiva reflexiva, a juicio de Schön (1992), es la garantía de la formación para construir las claves de la profesionalización, así hemos de llevar a cabo las siguientes actuaciones:

- Concentrar la atención en la interacción-didáctica, como objeto de reflexión en sí misma.
- Reflexionar acerca de qué cuestiones se estiman fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Profundizar sobre las teorías interpersonales instaladas en el proceso comunicativo.
- Avanzar en las interacciones e indagar en el comportamiento de los profesionales de la educación y en su proyección en las instituciones y comunidades socioformativas.

La práctica formativa se hace realidad en las decisiones que asumimos, en el proceso que seguimos y en las claves que hemos de tener en cuenta para desempeñarla como un acto reflexivo.

Este pensamiento en la acción se caracteriza por una síntesis entre la profunda visión y las decisiones que se toman en cada realidad educativa, así se convierte tal práctica en la indagación de las opciones desempeñadas en el aula y en el centro.

La profundización en la práctica está unida a una observación relevante de la misma, a un análisis profundo del discurso y a la toma de conciencia del proceso innovador que vivencia cada formador/a. Avanzamos en la práctica-reflexiva cuando buscamos e identificamos en las situaciones de enseñanza-aprendizaje más representativas las claves, generamos climas de indagación colaborativa y elaboramos nuevas formas de entender el saber, al participar en los proyectos formativos.

La práctica reflexiva es una realidad de encuentro y de transformación continua, tanto de las teorías y modelos que en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje hemos construido, como una base desde la que configuramos un estilo indagador de ser y de saber como profesional, a partir del cual se crean nuevos modelos, formas de conocimiento y singularmente un proceso para comprender las modalidades de elaborar conocimiento didáctico.

La práctica reflexiva es el fundamento para avanzar y dar nuevos argumentos a las teorías implícitas, que en torno a los procesos formativos hemos ido configurando como profesionales de la educación y del cambio, así Huber (2000), Komp y Dennicolo (2003) desvelan que tales teorías implícitas devienen de un estilo creador y transformador que caracteriza al profesorado que asume la línea reflexiva en y más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las teorías implícitas se configuran mediante la indagación y la vivenciación de las diversas situaciones de la práctica, generando concepciones y marcos que facilitan la interpretación de la realidad y fundamentan las actuaciones docentes, anticipándose a las demandas de los discentes y a las situaciones formativas (Medina y Domínguez, 2008: 163).

En esta línea hemos de problematizar los procesos formativos y construir los escenarios más coherentes con los nuevos retos educativos en contextos globales, dado el sig-

nificado más amplio de las acciones educadoras y el conocimiento y la actitud de interrogación y de crítica, que todo profesional de la educación ha de plantearse.

¿Qué implica una práctica reflexiva y una armoniosa toma de decisiones, pero orientadas desde una actitud indagadora?

El avance en la identidad profesional y en el desarrollo de un estilo docente propiciador del pensamiento con una intensa incidencia en el modo de tomar decisiones y de actuar como educador; así un estilo reflexivo es más pertinente para realizar una modalidad práctica centrada en la búsqueda de sentido, mientras que un estilo docente más impulsivo, alienta a una toma de decisiones más en la línea del impulso creador, de los modelos y de las formas de intervención más rápidas, demandando una actitud cercana a la resolución de problemas y a la asunción de responsabilidades.

Nos hemos de cuestionar el estilo de trabajo en el aula y valorar si es más cercano al impulsivo o al reflexivo y asumir las consecuencias, adoptando las opciones que sean más pertinentes para vivenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en toda su amplitud, en coherencia con los modos y procesos de plena búsqueda de valores profesionales, que los docentes y la comunidad educativa han de asumir con plena responsabilidad trabajando en el desarrollo de estilos de auténtica vivencia y asunción de las tareas formativas que nos afectan.

La propuesta de Urzúa y Vásquez (2008) ha significado una visión de la práctica reflexiva, complementaria de la de Schön (1992), y nos sitúa en las concepciones de planificación de la enseñanza y de una programación rigurosa de las acciones reflexivas e indagadoras de la formación, en la que tiene sentido actuar como práctico-reflexivo y singularmente como generador de diseños que justifiquen la anticipación de las decisiones formativas.

El diseño prevé nuevas prácticas y garantiza que tales intervenciones son pertinentes, responden a modelos didácticos fundamentados y se apoyan en actuaciones reflexivas anteriores, así se consolida una visión más amplia de la reflexión anticipadora de la acción, al planificar la acción y proponer nuevas actuaciones durante tal acto reflexivo.

La programación previsor y anticipadora de tal acción se concreta en la profundización acerca de los contenidos y de las competencias, que han de ser objeto formativo en la nueva acción y básicamente en un esfuerzo de continua búsqueda de preacción o prevención justificada acerca de qué práctica es la más pertinente para avanzar en los procesos formativos y en los actos de enseñanza-aprendizaje.

Esta reflexión en continuidad con el trabajo citado, (Medina y Domínguez, 2008) y Cardona (2008), nos cuestiona una línea más cercana a Urzúa y Vásquez (2008), en la que se transforma la práctica desde la búsqueda y avance de la identidad profesional. Dado que la anticipación de las formas de pensar y actuar en una futura práctica y en un

escenario de la sociedad intercultural y tecnológica nos cuestionamos pensar, actuar y asumir críticamente las acciones más pertinentes en cada ecosistema formativo.

El sentimiento, las emociones y el desarrollo de las inteligencias múltiples, han de estar presentes y apoyarse en las competencias docentes más valiosas para los profesionales de la educación (Medina y cols, 2006), en las que en coherencia con el nuevo escenario europeo, no solo hemos de pensar y anticipar las reflexiones y las acciones, sino generar las actitudes más coherentes con los estilos docentes y discentes en la sociedad de la complejidad y del continuo cambio en el que estamos participando.

¿Qué prácticas hemos de asumir y propiciar para que se tomen las decisiones en y desde la reflexión?

Las que mejor respondan a los estilos de la complejidad, la ecoformación y la interdisciplinariedad en desarrollo y respeto a los principios de la interculturalidad, integración y colaboración en los proyectos e instituciones formativas.

Aplicar estos principios conlleva adoptar una visión más holística y desarrollar la práctica como representación de la amplitud y complejidad de los saberes en la acción y de los procesos más creativos que han de asumirse en las instituciones educativas, conscientes del papel transformador y sostenible de las prácticas apoyadas en la indagación y en la reflexión generadora de saber y de acciones plenamente innovadoras.

Actividad 3:

¿Qué aportan Schon y Urzúa y Vázquez a la planificación y el desarrollo de una práctica reflexiva? ¿Cómo valora la diferencia entre el énfasis en la reflexión preactiva, en la planificación de tal práctica, o el énfasis en la práctica durante la propia acción? ¿Qué considera más apropiado para su formación como profesional?

10.10. Las buenas prácticas: configuración de un estilo profesionalizador en la acción

El concepto de buenas prácticas se ha ido consolidando en la literatura de enseñanza, conceptualizándolas como las actuaciones paradigmáticas, que evidencian un excelente ejercicio profesional y se llevan a cabo en coherencia con los principios de la ética y de la poética formativa.

La calidad de los procesos formativos y singularmente de los profesionales en educación queda explicitada en la “buena práctica”, que realizan.

Así una buena práctica es sinónimo de ejercicio profesional de elevada creatividad, rigor en la concepción y coherencia en la acción, que se muestra ante los demás para ser vivida y asumida en colaboración, indagada y mejorada permanentemente.

La formación de las competencias docentes y discentes requiere de prácticas de calidad que se evidencian en un proceso formativo más coherente con los modelos, las teorías y los planes de desarrollo institucional, en los que se apoyan y a la vez se configura tal práctica al emplear la reflexión y profundizar en la realidad indagadora a partir de la aplicación de los métodos didácticos y heurísticos de mayor pertinencia, valorando en su conjunto las actuaciones y las concepciones emergidas desde la práctica (Medina, A. 2009).

Vivenciar la práctica como “buena” es consolidar el estilo de pensamiento y acción que caracterizará a cada docente y situará a los formadores ante el compromiso de la mejora continua y de la indagación en y desde el conocimiento profesional. La acción formativa se convierte en una buena práctica al situarse ante los educadores/as como aquellas actuaciones, decisiones y reflexiones que ha evidenciado un desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las tareas más representativas de la vida en las aulas, escuelas, comunidades y escenarios diversos, conscientes del papel de cada implicado en las acciones educativas.

Las “buenas prácticas” han estado ligadas a la calidad de la experiencia y al dominio de las competencias profesionales por aquellos agentes, que destacan y dan sentido creativo a su vida y al proyecto formativo, junto al impacto y compromiso con las actuaciones más innovadoras. Nos hemos de cuestionar ¿Qué modalidades de prácticas han de vivirse y presentarse a los profesionales en formación para que las contemplen y critiquen?

Aquellas que evidencian las formas de actuación más favorables a la mejora y a la innovación educativa en su conjunto.

El profesorado y los formadores tienen la oportunidad de identificar qué prácticas de las que llevan a cabo pueden ser identificadas como “buenas” y qué representan en su tarea profesional. Estas prácticas han de ser vivenciadas en toda su complejidad y analizadas en relación consigo mismo y por el impacto que proyectan en los restantes colegas y en las comunidades formativas en su conjunto. Esta realidad formativa es compartida en el centro, en las aulas y en la plenitud de las acciones educativas en contextos formales y no formales, conscientes de la incidencia de las mismas en el pensamiento, en la acción y en los más diversos escenarios y proyectos educativos.

Los profesionales de la educación son conscientes del valor de las prácticas en los diversos escenarios de formación y hemos de descubrir la pertinencia de cada actuación en el conjunto de la institución y la vivencia que impregna la tarea realizada para su desarrollo y avance personal y profesional.

El proceso de selección y validación de las buenas prácticas es esencial para afianzar los componentes más representativos del conocimiento práctico y del profesional y ampliar el significado de aquéllas en nuestras concepciones, significados y valores como educador/ra.

¿Cómo configurar el conocimiento práctico?

Las prácticas son generadoras de experiencias desde las que se construye el saber mediante un proceso de avance continuo, aprendiendo de la acción, configurando el conocimiento al realizar una reflexión permanente en las tres actuaciones características:

- Preacción o planificación. (Urzúa y Vásquez, 2008)
- En la acción. (Schön, 1992; Medina y Domínguez, 2008).
- Post-acción o reflexión diferida. (Schön, 1992; Villar De Vicente, 1994).

Hemos de interpretar cada situación formativa en toda su complejidad, así nos cuestionamos en la línea de Urzúa y Vásquez (2008) las siguientes actuaciones, que sienten las bases de las actuaciones del profesorado ante las decisiones que hemos de asumir.

La tarea de diseñar el currículum y de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva una meticulosa reflexión acerca de la contextualización de la acción y de la práctica a desarrollar.

En coherencia con los temas estudiados en la unidad didáctica segunda, nos hemos de cuestionar el objeto y las bases en las que apoyar las reflexiones anticipatorias al desarrollo curricular o aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Esta planificación conlleva identificar y proponer las competencias apropiadas (Medina, 2009), los objetivos formativos a alcanzar en la acción educativa, presentados como resultados de aprendizaje y coherentes con las competencias a asumir de carácter: cultural, científico y tecnológico, así como seleccionar los métodos, la interacción, las tareas, los medios y los estilos socio-comunicativos, que orienten la acción docente y la conviertan en un proceso indagador.

La planificación de la práctica es una anticipación que requiere una singular preparación de los profesionales en la previsión de las tareas y en la elección de las actuaciones más representativas, conscientes de que tal proceso, se basa en una preparación, que se concretará en:

- El diseño o planificación de las prácticas.
- La identificación y construcción del programa formativo más pertinente.

- La elaboración del esquema para la acción, a modo de organizador general de la acción, sus bases y los componentes más representativos, coherentes con el contexto y las realidades formativas.
- Las intenciones más valiosas que fundamenten la acción, la desarrollen en su globalidad y disminuyan las situaciones de ambigüedad y se atienda a la complejidad.
- Los escenarios formativos en y desde los que las acciones educadoras deben ser presentadas para el óptimo desarrollo de las prácticas innovadoras.
- El sistema metodológico más pertinente, en complementariedad con las tareas, los medios didácticos y las diversas situaciones de comunicación.
- La anticipación del sistema de organización y el conjunto de puntos fuertes y débiles de las múltiples complejidades de las instituciones educativas y de los agrupamientos y trabajo personal y colaborativo de los participantes.
- Vivenciar anticipadamente los posibles riesgos y limitaciones que en cada práctica formativa surjan, conscientes del papel diferenciador y creativo de las prácticas.
- Proponer unos criterios de rigor, pertinencia y representatividad de los logros esperados y de los diferentes niveles en los que tendrá lugar la práctica formativa, sus modelos y los continuos cambios que la caracterizan.
- Avanzar posibles estilos de toma de decisiones para las tareas formativas a llevar a cabo en los diversos marcos, comunidades y proyectos formativos.

¿Qué aportan las TIC en la Práctica Docente?

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica docente ofrece recursos didácticos que pueden utilizarse en las distintas fases del diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza y aprendizaje. Uno de los indicadores del uso de las TIC por los docentes (ISTE, 2008) es la mejora continua de su práctica profesional a través de recursos y herramientas digitales contribuyendo a la efectividad, vitalidad y auto-renovación de la profesión, de las escuelas y sus comunidades.

La UNESCO (2004, pág. 46) presenta un marco holístico para la aplicación de las TIC en la capacitación docente que incluye diversas áreas y competencias:



Las cuatro áreas estratégicas que van a facilitar el desarrollo de las competencias TIC de los docentes son: Contexto y cultura, Visión y liderazgo, Aprendizaje permanente y Planificación y administración del cambio. Por su parte las cuatro competencias se agrupan en contenido Pedagogía, Colaboración y trabajo en red, Aspectos sociales y Aspectos técnicos.

En un estudio posterior (UNESCO, 2008, pag. 15) recomienda que los docentes deben tener habilidades en TIC y conocimiento de los recursos Web, necesarios para hacer uso de las TIC en la adquisición de conocimientos complementarios sobre sus asignaturas, además de la pedagogía, que contribuyan a su propio desarrollo profesional. Los recursos basados en la web ofrecen la posibilidad de ser usuario y creador de elementos y espacios con fines educativos sin necesidad de ser un experto en la tecnología. La red ofrece recursos y herramientas para su aplicación en contextos de aprendizaje. Algunos recursos a destacar son bases de datos online, revistas especializadas digitales, espacios web de videos temáticos, web semántica, etc. La selección de fuentes documentales sobre desarrollos teóricos y experiencias docentes puede realizarse a través de bases de datos educativas online nacionales e internacionales cuentan con buscadores avanzados por áreas, autores, etc., de distintas tipologías (congresos, libros, artículos, etc.) y para su consulta a texto completo. Las revistas especializadas, los repositorios documentales, etc. permiten una actualización permanente en las distintas áreas de conocimiento. Los espacios web con videos temáticos presentan contenidos audiovisuales, presentaciones de expertos, debates, etc. La web semántica permite la localización de información en la web la integración de datos entre aplicaciones y la colaboración con otros en la red (Maddux, 2008, pág. 4).

También se cuenta en la práctica docente con editores de blogs, sitios web, wikis, e-Portfolios, etc., que se constituyen en herramientas tecnopedagógicas para el docente 2.0 [url: wikipedia_docente_2.0] y que posibilitan poner en marcha estrategias didácticas de trabajo colaborativo. Los blogs permiten llevar a cabo un análisis reflexivo-teórico sobre experiencias prácticas y recibir comentarios de otros usuarios al respecto.

El diseño de sitios web permite presentar y compartir contenidos, recursos, actividades (Cacheiro, 2009). Las wikis ofrece un espacio para la creación conjunta de contenidos: documentos, definición de términos, etc. El ePortfolio ofrece distintas modalidades de uso (Jones, 2008) que aportan dimensiones para el análisis de la práctica docente a través de los procesos de aprendizaje, demostración de buenas prácticas, evaluación y transición.

Estos recursos y herramientas se dirigen a los distintos agentes educativos y permiten integrar las TIC por parte de docentes, estudiantes, directivos, etc. maximizando espacios para la presentación de propuestas y la participación creativa.

¿Qué competencia hemos de desarrollar para que los agentes de la formación actúen y asuman las acciones educativas?

La competencia planificadora y programadora que Rodríguez Diéguez, (2003) ha propuesto para la preparación de los formadores y docentes a fin de que respondan a los estudiantes y a sus nuevos enfoques y necesidades a lo largo de su existencia. Esta competencia requiere dominar las dimensiones más relevantes:

- Conocimiento y saber de la planificación y del diseño curricular como fundamento y constitutivo básico de las acciones formativas.
- La práctica planificadora apoyada en el diseño de las actividades futuras.
- Las actitudes innovadoras que permitan anticipar con rigor y compromiso las más destacadas tareas y poner en práctica los procesos y las intervenciones pertinentes en cada proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El compromiso y estilo de ser, que hará posible que la planificación oriente y replantee el significado de cada acción, evidenciando la actuación ética y el avance más fecundo en las continuas formas de convivir y de tomar decisiones, desde las situaciones formativas inciertas generando un clima y una cultura pertinente de innovación y programación con flexibilidad ante el futuro de la formación y de la acción.

La práctica planificadora es de calidad cuando se configura desde contextos más implicadores y cercanos, analizándolos en toda su complejidad y actuando en coherencia con ellos.

Actividad 4:

Plantee qué competencia ha adquirido hasta ahora para PLANIFICAR y actuar en procesos formativos: Relate su experiencia y cómo mejorar su competencia de programación de la enseñanza.

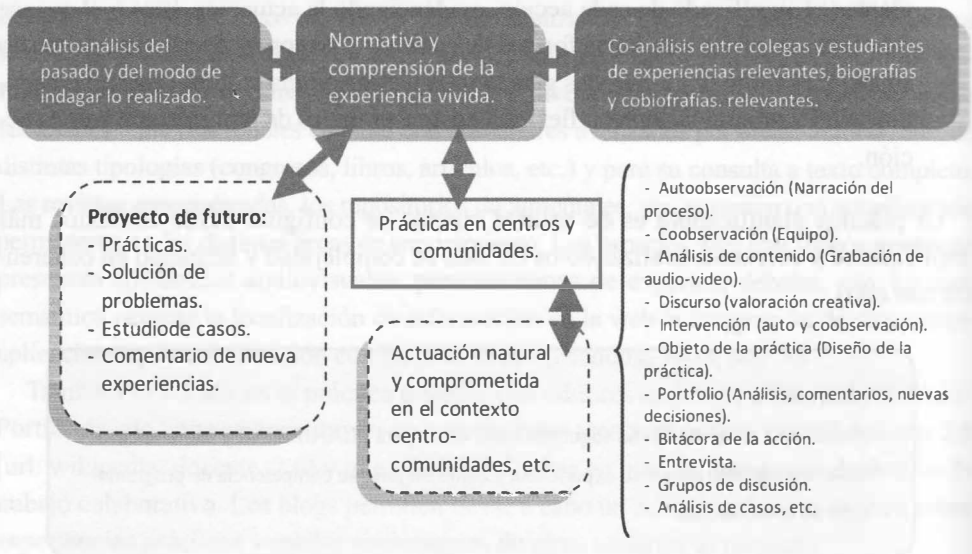
10.11. Sistema metodológico para comprender y mejorar la práctica

El conocimiento práctico se hace realidad desde el dominio de las competencias más representativas, especialmente las analizadas en la comprensión y desarrollo del acto didáctico y del desempeño de una nueva visión de la interacción didáctica, núcleos esenciales para actuar como futuro titulado de educación en sus diversas perspectivas profesionales.

La práctica requiere de una nueva visión y de la aplicación de la metodología de indagación más pertinente para entenderla y valorar la evolución de sus formas y estilos, en coherencia con los más diversos escenarios y ámbitos, así como por la formación cambiante y transformadora de las perspectivas y núcleos de actuación.

El sistema metodológico ha de ser coherente con las expectativas de los formadores/as, los objetos de intervención y el desarrollo de las prácticas y en especial con el conjunto de decisiones que cada educador/a valora como esenciales en su acción indagadora y creadora de saber. Esta metodología se ha situado prioritariamente en la visión y perspectiva cualitativa de los problemas, vivencias y pluralidades culturales asumidas por los agentes de la formación, básicamente formadores-profesorado, participantes y comunidades de aprendizaje, que han de estimar los diferentes métodos y técnicas ligados a las acciones y a las más diversas realidades.

Los métodos y técnicas se presentaron en el mapa-organizador del tema, y nos cuestionamos, ¿Cómo aprender desde la práctica y qué recursos utilizar para innovarla?



El proceso de indagación y búsqueda de sentido de la práctica diseñada y desarrollada, requiere de una perseverante y meticulosa observación, coobservación y heteroobservación, completadas con una matriz de análisis del contenido del discurso en sus códigos (verbal, no verbal y paraverbal), el conocimiento y comprensión de las tareas más relevantes y el contraste-complementariedad de métodos y técnicas, con el estudio de la relevancia y de la coherencia de las acciones realizadas.

10.11.1. Narrativa: sentido y base para el conocimiento de la práctica

La narrativa es un método para conocer el comportamiento y los hechos acaecidos en un período de la existencia de los profesionales y de las comunidades, que consiste en expresar con el mayor realismo y rigor las vivencias, experiencias y actuaciones desempeñadas.

La narrativa se construye en varias fases:

- a. La identificación y redacción de los hechos que se desean contar y analizar atendiendo a las preguntas clave y al significado de las formas de interrogar la realidad (cuándo, dónde, por qué, con quién, etc.)
- b. La exposición de los hechos en estrecha interacción con el contexto, los actores, las circunstancias, los objetos y vivencias que se desean explicitar.
- c. Informar de los aspectos más pertinentes al contenido y núcleo de lo que contamos y deseamos comprender en su complejidad.
- d. Justificación de la práctica o experiencia que se narra y su proyección profesional.

La narrativa alcanza el valor de método, cuando aplicamos los pasos anteriores y procuramos completarlos, al menos, con algún proceso más intenso y ajustado a la comprensión de las experiencias que se narran. Así se ha de aplicar alguna matriz de análisis que nos permita entender y generar un proceso de búsqueda y de construcción de los saberes y del sentido explícito e implícito de la práctica narrada. Esta matriz de análisis del contenido de lo que se cuenta, ha de construirse desde la aplicación a tal narrativa de las preguntas más pertinentes, citadas anteriormente:

- Dónde, cuándo, con quién, qué, cómo, por qué, para qué, etc. tuvo lugar tal aspecto o práctica narrada profundizando en los elementos nucleares de ella, que están relacionados con las anteriores preguntas.
- Realizada la narrativa de la experiencia vivida, bien como profesional, estudiante, etc., también podemos apelar a la narrativa de la práctica de algún profesional que conocemos como referente y que nos ha brindado algunas bases para asumir esta

profesión, proceder valorando su incidencia en la comunidad, las organizaciones y en sí mismo.

El contenido de la narrativa ha de someterse a un proceso de estudio, análisis e interpretación, bien mediante la elaboración de un cuadro o tabla de datos que sintetice los grandes apartados de la experiencia que presentamos, o a partir de un amplio estudio personal y en pequeño grupo (2 a 5 colegas) para descubrir los aspectos más valiosos de la experiencia y trabajarlos de modo intenso y con el mayor nivel de búsqueda de sentido, comprensión y desarrollo integral.

Esta comprensión de la narrativa se basa en identificar el foco que la constituye, establecer las circunstancias relevantes y valorar el contenido más explícito y completarlo con el latente o intrínseco a lo que indagamos.

Es un proceso de autoanálisis que implica y busca entender las razones de la narrativa realizada, los aspectos básicos, sus circunstancias y la identificación de lo que nos ha impactado en la experiencia narrada y su continuidad en nuestra vida, así como extraer alguna conclusión acerca de por qué se ha seleccionado, qué papel ha tenido en nuestra vida y de qué nos beneficia para el futuro.

Estas reflexiones del autoanálisis compartido, al menos con dos colegas, nos llevan a construir un mapa mental de la experiencia.

El mapa conceptual es la representación a modo de un cuadro que pinta la experiencia o de un modelo mental que la representa, señalando el núcleo, sus aspectos colaterales, sus relaciones y las circunstancias que la hicieron posible.

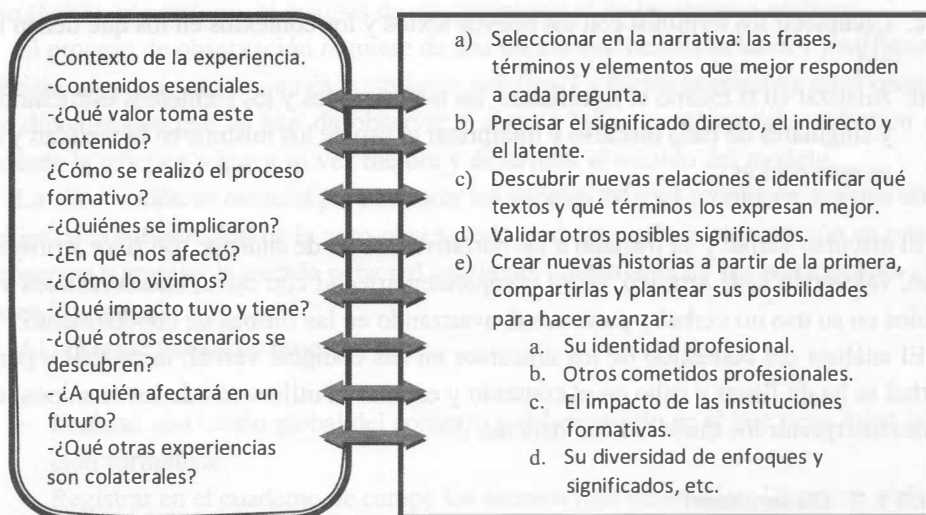
La narrativa es la expresión de una práctica que deseamos y necesitamos contar y compartir, por la importancia de lo vivido, sus implicaciones y los procesos de cambio que desde ella hemos experimentado, pero si ésta es la principal razón, aprender a compartir por qué nos impactó y qué repercusión tiene en la actual decisión de realizar la titulación de educación, también puede apoyarle en el logro de la identidad profesional y en la búsqueda de nuevas experiencias.

La narrativa de la práctica, conviene que retome alguna de sus experiencias más intensas, ligadas a los procesos formativos, singularmente al de enseñanza-aprendizaje, a la interacción didáctica y a las perspectivas profesionales que de sí mismo y de la elección de la carrera ha experimentado.

¿Cómo hemos de construir la matriz para el análisis de la narrativa? Podemos partir de núcleos fundamentales de la práctica, de su objeto, circunstancias, implicaciones, actores e impacto, así hemos de seleccionar estos elementos y extraer de la narrativa frases, términos y relaciones entre ellos, que sean más adecuados y que nos permitan convertir, a su vez, el texto narrado en una potencialidad de significados. Nuestro trabajo consiste

en descubrir nuevas visiones, ampliarlas y percibir diferentes aspectos que en la primera narración difícilmente podemos encontrar. Así emergemos la matriz de datos y llevamos a cabo, un meticuloso análisis de su contenido.

La matriz se elabora, bien con las preguntas clásicas a las que nos hemos referido o mediante la selección de los términos más representativos del campo.



Actividad 5:

Narre alguna experiencia representativa de su vida profesional y aplique este cuadro para analizarla o construya uno al efecto.

10.11.2. Análisis de contenido (Comprensión del discurso)

La práctica se expresa mediante el discurso que hemos estudiado en el tema dedicado a la interacción didáctica y que ha de trabajarse profundizando en los códigos característicos y en el proceso de comunicación que se lleva a cabo.

El discurso es el modo de presentar la práctica, compartirla y sentirla en toda su intensidad, valorando el proyecto, que cada persona asume y transforma, en coherencia con el modelo didáctico que explicita y avanza al realizar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y el trabajo formativo en las comunidades.

El análisis del discurso se ha concretado en:

- a. Identificar las frases, textos y espacios textuales, que se emplean en las prácticas educativas.
- b. Seleccionar los términos expresados: verbos, sustantivos, adjetivos y su interdependencia.
- c. Completar los términos con los nuevos textos y los contextos en los que tienen lugar.
- d. Analizar en sí mismo el significado, las interacciones y los elementos estructurales y singulares de cada discurso e interpretar el uso de los mismos en la realidad y en su proyección.

El discurso verbal y su traslado a las narrativas, se ha de analizar con rigor y proyección, valorando cada término, en su complementariedad con otros, entendidos los vocablos en su uso no verbal y paraverbal, avanzando en las formas de conocimiento.

El análisis del contenido de los discursos en sus códigos: verbal, no verbal y paraverbal se ha de llevar a cabo en el contexto y estimar la utilización de los términos, así como interpretar los matices e incidencias.

10.11.3. Observación

La mirada profunda y atenta es imprescindible para conocer el discurso que estamos empleando y el proceso general de la práctica desarrollada. La observación es una forma singular de orientar el esfuerzo de conocer y de sentir la realidad que miramos intensa y meticulosamente.

La práctica se mejora cuando se observa en toda su complejidad, destacando los puntos fuertes y débiles de los procesos formativos, siguiendo el modo de actuar y de compartir los diferentes escenarios en los que se desarrolla.

El proceso seguido para valorar cada práctica es sustancial y requerimos de los participantes para entender los cambios que se suceden en las acciones formativas. Entre las modalidades de observación hemos de destacar la auto y la coobservación. La auto-observación es una forma de conocernos que se basa en una actuación creadora y en la focalización en los aspectos más personales y subjetivos del educador, en su proyección profesional.

La tarea docente se ha de valorar en sus diversas dimensiones y el asesoramiento de los expertos en educación ha de comprenderse, aplicando la auto-observación, mediante el registro adecuado de las actuaciones en audio y vídeo, siendo necesaria una reflexión y un estudio meticuloso de las realidades grabadas, implicando a los principales ac-

tores de la práctica, procediéndose a completar la auto-observación con actuaciones y apoyos de los colegas, al llevar a cabo la coobservación entre pares, expertos y agentes e implicando a otros miembros de las comunidades de aprendizaje.

La complementariedad entre los procesos de auto-observación y coobservación serán la base de la construcción del conocimiento profesional y requiere apoyarse en instrumentos pertinentes, así entre ellos: el cuaderno de campo, las grabaciones en video y audio (MP3), el portfolio, el análisis de documentos y el de las tareas a realizar.

El proceso de observación requiere de una escala que facilite la tarea y justifique las decisiones que se asumen en cada situación práctica. La escala se concreta en el conjunto de dimensiones que se han de observar y que se basan en el modelo didáctico que orienta la práctica y que a su vez mejora y desarrolla el sentido del modelo.

La observación es esencial para conocer los sucesos tal cual acontecen, aunque con el sesgo de la subjetividad de la auto-observación y el apoyo de la observación en parejas (observar y ampliar la mirada personal con la del compañero/a y los participantes en la tarea formativa).

Al observar hemos de proceder a:

- Realizar una visión global del contexto y del escenario en el que tiene lugar la acción formativa.
- Registrar en el cuaderno de campo los sucesos más destacados: Discurso, códigos, componentes, ambiente, etc.
- Analizar los textos y situaciones observadas.
- Requerir las situaciones de observación, emergiendo los datos más relevantes de cada hecho formativo.
- Vivenciar lo observado e interpretar los diferentes significados de cada realidad analizada.

¿Cómo interpreta los datos obtenidos de la observación?

La observación facilita la recogida de datos y se concentra en los más valiosos para comprender y mejorar la práctica docente. Una de las tareas más importantes del educador es interpretar con rigor y pertinencia los datos anotados en el cuaderno de campo y/o extraídos de las cintas de vídeo de los documentos y de las escalas aplicadas.

La interpretación es la tarea esencial para el experto en educación ya que se han de identificar, qué elementos son los más destacados, qué incidencia tienen en la mejora de la práctica. Así al observar el trabajo de campo desempeñado de modo personal o en equipo, puede emplearse la auto y la coevaluación, en consecuencia si la interpretación es personal y subjetiva ha de realizarse:

- Identificando el hecho clave.
- Formularlo con precisión y expresarlo con el mayor detalle.
- Ampliar lo practicado y procurar entenderlo en sí mismo, en su contexto y en los principales escenarios en los que tiene lugar.
- Al expresarlo, utilizar los términos más claros, ajustados y significativos para el observador y su contexto.
- Compartir el significado que damos a los términos y contrastarlos con la realidad que se ha observado.
- Destacar lo más importante de la práctica observada y analizarla en sus más diversas posibilidades.

La interpretación de los hechos ha de ser pertinente y ajustada a los procesos más valiosos que acontecen en cada tarea formativa, de tal modo que al observarla se identifique:

- ¿Qué modelo didáctico subyace a tal práctica?
- ¿Qué método y sistema metodológico se ha empleado?
- ¿Qué interacción didáctica ha tenido lugar?
- ¿Qué tareas son las más relevantes?
- ¿Quiénes se implican en tal tarea y por qué?

La práctica observada es a su vez vivida y enriquecida desde la proyección en la que tiene lugar y ampliar el sentido y su valoración para los propios implicados; formadores/as, docentes, estudiantes, etc.

Actividad 6:

Piensa y redacta alguna práctica profesional partiendo de la auto y coobservación personal y colaborativa:

Grábela en audio o video.

Seleccione los aspectos nucleares.

Redacte lo observado para una mejor comprensión.

10.11.4. Grupos de discusión

La práctica narrada, auto y coobservación ha de ampliarse con un punto de vista más extenso que requiere dialogar con otros participantes del proceso educativo: estudiantes.

formadores y representantes de la comunidad educativa acerca de la práctica desarrollada.

El grupo de discusión ha de estar formado por el mayor número de voces en contraste, especialmente someter a la discusión los hallazgos presentados en la narrativa y en la autoobservación, completando la propia visión con la de los restantes miembros del proceso formativo y algunas otras.

El trabajo de un grupo de discusión ha de:

- Presentar a los participantes previamente las preguntas básicas a dialogar.
- Solicitar su respuesta y aportaciones más originales.
- Apoyar las ideas y reconocer el valor de las más diversas opiniones.
- Armonizar las colaboraciones, evitando la excesiva intervención de alguno de los participantes.
- Estimular la participación de todos los miembros del equipo.
- Redactar el informe de las tareas y del discurso empleado, si es factible una transcripción literal es más apropiada, y realizar un análisis del contenido de las aportaciones.

Los grupos de discusión han de intensificar el análisis de la práctica, profundizando en el significado que tiene para cada uno de los participantes, especialmente los formadores y las personas que intervienen como jóvenes, adolescentes, niños-niñas que se implican en ellas.

La valoración mensual de las prácticas aporta ideas y ofrece las bases para realizar revisiones adecuadas para tomar decisiones de mejora, adoptar nuevas perspectivas y llevar a cabo las adaptaciones a las instituciones y a los implicados en el proceso formativo.

El proceso de discusión sitúa al profesorado y a los estudiantes ante las necesidades de ambos y facilita la comprensión de las situaciones de complejidad social logrando una visión más ajustada del desempeño de la práctica realizada.

Al dialogar meticulosamente acerca de la práctica desarrollada se descubren los aspectos esenciales de ella, se analizan y emergen los puntos de vista de cada uno de los actores, conscientes del papel que desempeñan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cómo los han vivido los formadores, los estudiantes y cuantos participan en el escenario educativo y qué incidencia ha tenido en la comunidad próxima y en el proyecto formativo que precisan las nuevas comunidades de aprendizaje y la sociedad del conocimiento en su globalidad.

El conocimiento de la práctica se logra al emplear los métodos presentados y completarlos mediante la grabación en audio y/o vídeo de las realidades vividas en las instituciones, en los escenarios abiertos y en las más diversas realidades de marginación e intercambio entre todos los implicados en los procesos formativos.

Las indagaciones han de organizarse de tal modo que sinteticen y complementen los datos obtenidos desde los diversos métodos: narrativa, análisis de contenido, observación y grupos de discusión, llevando a cabo el análisis y tomando las decisiones adecuadas con rigor y originalidad, con apertura a las evidencias y a la intuición, aplicadas a la búsqueda de nuevos significados y visiones del proceso formativo.

La práctica se convierte en la base de nuevo saber didáctico si se desarrolla como un proceso de aprendizaje profesional, utilizando los métodos y técnicas más adecuados a cada realidad formativa, explicando qué hallazgos son los valiosos y cómo hemos de emplearlos para comprender las decisiones tomadas y qué nuevos retos han de asumirse en el futuro, conscientes de la inmediatez, incertidumbre y complejidad de cada situación de enseñanza-aprendizaje.

Las competencias docentes se afianzan al comprender las dimensiones características de las mismas: el conocimiento, su puesta en acción, su disposición y actitud y el compromiso para mejorar la educación en general y el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular.

10.12. El proceso de mejora de la enseñanza desde el análisis de la práctica

La mejora de la enseñanza, actividad nuclear del profesorado y de gran trascendencia para todos los expertos en educación, se transforma y mejora permanentemente, si en sus tres momentos constitutivos: la enseñanza preactiva o programación del proceso de enseñanza-aprendizaje, acción y desarrollo de la tarea formativa y la fase pos-activa, que implica una detenida reflexión y valoración intensa de cuanto hemos llevado a cabo, se desempeñan con una reflexión colaborativa y se aplica en estrecha interrelación, teniendo en cuenta la incertidumbre y complejidad características de la misma.

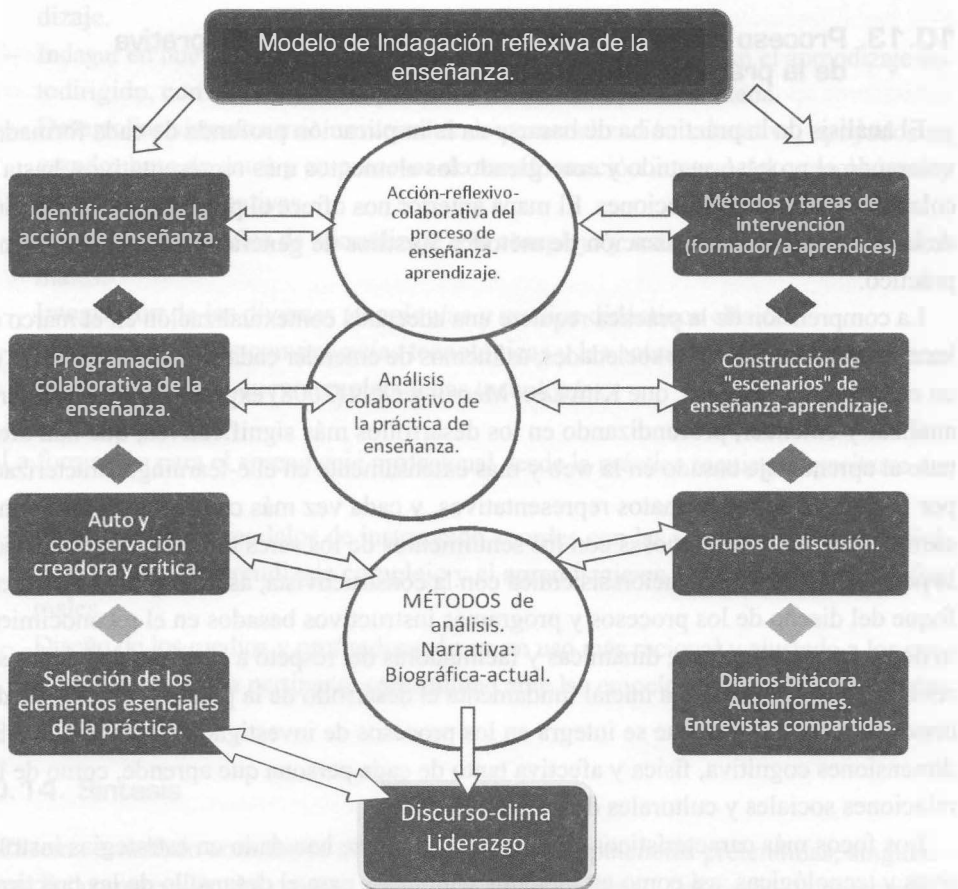
Los tres momentos han de estar estrechamente entrelazados y ser trabajados con una visión holística y ecoformadora, generando un continuo que se retroalimenta, así los autores siguientes consideran en su amplitud este proceso: Urzua y Vásquez (2008), Schön (1992) y Medina y Domínguez (2006), han aportado las razones y la metodología pertinente para avanzar en esta transformación continua de la práctica; así mismo Carr y Kemmis (1991), Day y cols (2007) y Kompf y Dennicolo (2003) entre otros autores consideran que la construcción del conocimiento didáctico y singularmente de las teorías y concepciones de la enseñanza han de apoyarse en un proceso riguroso de acompañamiento crítico-transformador a las actuaciones del profesorado donde tienen lugar. Hel-sing (2007) subraya cómo el profesorado puede ver las incertidumbres de su trabajo, considerando que éstas han de ser en sí mismas un estilo de toma de decisiones, siendo necesario una nueva actitud que atienda a los procesos de improvisación y actúe con un intenso compromiso ante la mejora del proceso global de enseñar y aprender.

Esta apuesta por la complejidad y las cambiantes situaciones del mundo, la sociedad y las instituciones hemos de tenerlas muy en cuenta para avanzar en el saber profesional, en el dominio de las competencias docentes y en el auténtico y armónico desarrollo de la práctica formativa.

La transformación del conocimiento de la enseñanza, requiere de un proceso de indagación colaborativa entre los prácticos, expertos y aprendices, que han de convertir la actuación formativa en un escenario de consolidación y avance profesional, en coherencia con un trabajo previo que presentamos en el siguiente esquema (Medina, 2008, pág 416).

El mapa de transformación de la práctica de enseñanza ha de entenderse en una doble perspectiva, que coincide con los modelos de desarrollo profesional de los docentes:

- Auto-desenvolvimiento profesional.
- Colaborativo.



Este esquema representa la integración de ambos modelos, emergiendo el papel de cada protagonista docente, experto en educación y aprendices, quienes han de construir nuevo saber didáctico a partir del análisis de la práctica, de su experiencia profesional intensa, profunda y compartida, cuyas claves han de buscarse en la autobiografía, el desarrollo de autoinformes y la consolidación de los diarios y bitácoras de generación de saber indagador e innovador, pero la insustituible experiencia y autoanálisis de la práctica profesional ha de ampliarse y enriquecerse continuamente con los escenarios y las vivencias compartidas y generadas en colaboración, tanto con los colegas de la institución y los estudiantes, aprendices en contextos diversos, como con las redes sociales, las nuevas e intensas comunidades de aprendizaje y las múltiples relaciones vitales en las que hemos de implicarnos los educadores/as, conscientes del papel que nos demanda la sociedad del conocimiento.

10.13. Proceso creativo de indagación personal y colaborativa de la práctica

El análisis de la práctica ha de basarse en la implicación profunda de cada formador, valorando el proceso seguido y emergiendo los elementos más representativos, hasta la colaboración en las instituciones. El mapa anterior nos ofrece el proceso de construcción de la práctica y de armonización de métodos y estilos de generación del conocimiento práctico.

La comprensión de la práctica requiere una adecuada contextualización en el marco de las nuevas comunidades y sociedades, así hemos de entender cada situación formativa en un contexto más extenso, que Kim Lee, Merrill y Cols (2008) expresan que es necesario analizar y entender, profundizando en los desarrollos más significativos, que han afectado al aprendizaje basado en la web y más extensamente en el e-learning, caracterizado por la riqueza de los formatos representativos, y cada vez más centrados en las animaciones emotivas y respetuosas con los sentimientos de los seres humanos, armonizando la perspectiva de investigación sistémica con la constructivista, así se logra un nuevo enfoque del diseño de los procesos y programas instructivos basados en el reconocimiento de las tareas complejas, dinámicas y facilitadoras del respeto a la diversidad de los seres humanos. La propuesta inicial fundamenta el desarrollo de la práctica, como base del conocimiento, a la vez que se integra en los procesos de investigación atendiendo a las dimensiones cognitiva, física y afectiva tanto de cada persona que aprende, como de las relaciones sociales y culturales de las comunidades.

Los focos más característicos de la investigación se han dado en estrategias instructivas y tecnológicas, así como en métodos y modelos para el desarrollo de las prácticas,

trasladándose el énfasis de la investigación en los contenidos formativos a los usuarios, consolidándose un diseño científico y real.

Si estos aspectos como el carácter afectivo y singular de cada usuario, al emplear las tecnologías, ha sido el eje de las investigaciones en los últimos años, ahora nos planteamos los aspectos más creativos y relevantes, que han de orientar las investigaciones futuras y entre estos núcleos señalamos:

- Los nuevos escenarios de aprendizaje, trabajo y redes sociales en red, de naturaleza virtual.
- La apertura y máxima disponibilidad de recursos en la red: contenidos, investigaciones, métodos, aprendizaje basado en los medios, etc.
- Modelos de diseño y desarrollo de aprendizajes flexibles y ajuste de las tareas al tiempo y al soporte instructivo, armonizando el contenido y el soporte de aprendizaje.
- Indagar en nuevos modelos de aprendizaje abierto y centrados en el aprendizaje autodirigido, con una mayor adaptación e instrucción personalizada.
- Desarrollar sistemas más universales de personalización educativa, apoyados en grandes base de datos y en procesos de transformación integral del conocimiento y las prácticas formativas.
- Ampliar los modelos de aprendizaje a lo complejo y realizado en contextos informales.
- Integración de las diversas tecnologías y medios didácticos clásicos.
- Profundizar en las competencias tecnológicas y las actuaciones personales y profesionales con un nuevo empleo de las tecnologías.

La formación para el aprendizaje profesional desde la práctica requiere capacitarse en:

- Planificación de modelos de instrucción acordes con las necesidades de la individualización, el aprendizaje complejo y el aprendizaje en redes y escenarios informales.
- Diseño de los medios y profundización en un uso más racional y ajustado a los participantes, con una pertinente sensibilidad ante las emociones y necesidades de los que aprenden.

10.14. Síntesis

El tema estudiado contribuye al dominio de las competencias pretendidas, singularmente la “comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje”, “el diseño de programas”

así como al desarrollo de la iniciativa, el trabajo en equipo y el avance en el “liderazgo”, dado que tomar decisiones que apoyen la intelección y la mejora de la práctica, es esencial para avanzar en la “identidad con la profesión”, competencia nuclear para los profesionales de la educación.

El tema estudiado se asume en toda su complejidad al centrar su aplicación a una experiencia personal y profesional, narrándola, observando situaciones similares, analizando el significado del discurso, completando el conocimiento con la colaboración de grupos de discusión y el estudio de documentos empleados en diversas situaciones formativas. Este tema ha de servir de base para dominar el concepto de práctica profesional y desarrollar una actitud creativa y transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El conocimiento e interpretación de la práctica requiere valorar el significado de la misma y el proceso a seguir para consolidar buenas prácticas y apoyar a los docentes en la mejora continua de las mismas, conscientes de su incidencia para consolidar la didáctica, como formación básica para todos los profesionales.

Los profesionales de la educación social y de la pedagogía han de construir diseños instructivos apoyados en nuevos medios que faciliten el aprendizaje complejo e incierto, generando una cultura de indagación y de reflexión profunda, como base para la innovación permanente.

10.15. Tareas globales

1. Defina el conocimiento profesional y el proceso a seguir para consolidarlo.
2. Valore y desarrolle el concepto de buenas prácticas.
3. ¿Cómo llevar a cabo prácticas reflexivas? ¿Qué acciones acometer en las tres fases: preactiva, interactiva y posactiva de la enseñanza?
4. Aplique un el conjunto de métodos adecuados para consolidar el conocimiento práctico y elabore algún ejemplo de “narrativa” de una experiencia profesional.
5. Construya y defienda un mapa de toma de decisiones para desarrollar una práctica indagadora y colaborativa.
6. Diseñe una práctica que tenga en cuenta:
 - a. Opinión de algunos profesionales.
 - b. El trabajo en equipo con colegas.
 - c. Su incidencia en la mejora de una comunidad de aprendizaje.
 - d. Incorpore algún escenario en la red-internet.
 - e. Integre a personas de su contexto (comarcal, ciudadano y con proyección europea- mundial).

10.16. Autoevaluación

1. Las buenas prácticas se basan en:
 - a. Las actuaciones más responsables desarrolladas en las Instituciones.
 - b. El proceso de aplicación de los modelos didácticos.
 - c. La participación y toma de decisiones en los grupos de trabajo.
 - d. La armonía entre la toma adecuada de decisiones y su fundamentación teórica.
2. La práctica ha de apoyarse en procesos reflexivos, porque:
 - a. Las actuaciones formativas son más pertinentes y sirven para lograr una educación integral.
 - b. Facilitan mayor base y conocimiento para aprender de la acción.
 - c. Se responde al estilo científico de cada educador/a.
 - d. Logra con mayor eficacia el conjunto de tareas pretendidas.
3. La práctica es la realidad más palpable del dominio de la competencia:
 - a. Cognitiva.
 - b. Tecnológica.
 - c. Matemática.
 - d. Comunicativa.
4. La práctica constituye un componente básico para la construcción del conocimiento.
 - a. Profesional.
 - b. Artístico.
 - c. Transformador.
 - d. Científico.
5. El avance del conocimiento didáctico desde la práctica requiere de la aplicación de:
 - a. Procesos de búsqueda de sentido.
 - b. Análisis críticos.
 - c. Técnicas de análisis.
 - d. Métodos de investigación.
6. Entre los métodos más pertinentes para afianzar la práctica y aprender rigurosamente de ella, destacamos:
 - a. Vivenciales, intuitivos, interaccionismo simbólico y análisis de datos.
 - b. Estadísticos, experimentales, cuantitativos y simbólicos.

- c. Narrativa, análisis de contenido, observación y grupos de discusión.
- d. Narrativa, análisis del plan de centro, sistematización y toma de decisiones.

Plantee una situación profesional que desee destacar, bien vivida por usted o por algún profesional elegido:

- Descubra qué modelo de práctica lleva a cabo.
- ¿Qué métodos de investigación aplica al conocimiento de la práctica?
- Narre los hallazgos más relevantes.
- Construya un informe explicativo.
- Represente en un mapa conceptual las claves y el desarrollo de la práctica narrada.

Soluciones:

1. d, 2. b, 3. d, 4. a, 5. d, 6. c

10.17. Referencias Bibliográficas

ANDERSON, C. A. y CARNAGEY, N. L. (2004): Violent evil and the general aggression model. In a MILLER (eds). *The social Psychology of good and evil*. New York. Guilford. Publications (pp. 168-192).

ANDERSON C.A., GENTIL D.A. y BUCKLEY K.A. (2007): *Violent video game effect on children and adolescents: Theory, research, and public policy*. Oxford, University Press.

CACHEIRO, M.L. (2009): *Diseño de webs educativas como estrategia de innovación docente proceso de enseñanza-aprendizaje*. En A. Medina (Coord.): *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces y UNED, pags. 305-328.

CARDONA, J (2008): *Formación y desarrollo profesional del docente en las sociedad del conocimiento*. Madrid, Universitat.

*CARR, W. y S. KEMMIS (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación –acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

DAY, Ch. y Cols. (2007): *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. London, Open University.

DOMÍNGUEZ, M. C. y cols (1996): *Formación base para el desarrollo territorial y económico de las comarcas*. Madrid. Universitat.

*GOODSON, I. (2008): Schooling, curriculum, narrative and the social future. En C. Sugre (ed) (2008). *The Future of Educational Change*. London, Routledge, 123 – 135.

HELSING, D. (2007): "Style of knowing Regarding Uncertainties". *Curriculum Inquiry*. 37. (1) 33-70.

- *HUBER, G. (2000): Cambio en la presentación del conocimiento. Hacia la solución de los problemas. En A. Estebaranz (Coord) *Construyendo el cambio. Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla, Servicio de publicaciones de la Universidad. Pp. 222-249.
- HUBER, G. (2009): Killer games: analices and social relations. Paper. V. Jornadas Internacionales para la diversidad. Palma de Mallorca. Abril (24-25).
- KIM, Ch., LEE, J. y cols. (2008): Foundations for the future. En J.M. SPECTOR, MERRILL, J. VON MERRIËNBOER y M.P. DRISCOLL (2008): "*Handbook of Research on Educational Communications and Technology*". New York, Lawrence Erlbaum Associates. pp. 807-815
- KOMPF, M. y DENNICOLO, D (2003): *Teacher thinking twenty years on: Revisting, persisting and advances in education*. Lisse, Swety Zeitlinger.
- MEDINA, A. (1988): *Didáctica e Interacción en el aula*. Madrid. Cincel.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M. C. (1995): "Discourse analyse in the classroom". En R. Olechowsky: *Experimental research in teaching and learning*. Frankfurt am Maine, Verlarg. pp. 115-126.
- MEDINA, A. y SEVILLANO, M^a L. (2010) (eds.): *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid. Universitas.
- MEDINA, A. y SALVADOR, F. (2009) (eds.): *Didáctica General*. Pearson Educación. Madrid. (2^a Edición).
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (2006): "Los procesos de observación de prácticum: análisis de las competencias". *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIV, 232.. pp. 69-104
- MEDINA, A. y cols (2006) (ed): *Desarrollo de las competencias de los docentes en el marco europeo*. Ministerio de Innovación y Tecnologías. Webs y documento policopiado.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M. C. (2008): *Formación integral, base para el desarrollo de las comarcas*. Madrid. Universitas.
- MEDINA, A., DOMINGUEZ, M. C. y GENTO. S. (2009). Killer games: Use of games in educational process and their violent effect at user. Weigarten, International Qualitative Research. Paper
- MEDINA, A. (2009) (ed): *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid. Universitas.
- MERRILL, M. D., BARCLAY, M. & VAN SCHAACK, A. (2008). Prescriptive principles for instructional design. In J. M. SPECTOR, J. VON MERRILL. MERRIËNBOER y M.P. DRISCOLL (2008): "*Handbook of Research on Educational Communications and Technology*". New York, Lawrence Erlbaum Associates. pp. 807-815

- *SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.
- URZÚA, A. y VASQUEZ, C. (2008): "Reflection on professional identity in teachers future oriented discourse". *Teaching and Teacher Education*. 24 (7) 1935 – 1946
- VILLAR, L.M. De VICENTE, P.S. (1994): *Enseñanza reflexiva en centros escolares*. Barcelona, PPU.

Webgrafía

- ISTE (2008): National Educational Technology Standards (NETS•T) and Performance Indicators for Teachers. International Society for Technology in Education (ISTE). Disponible el 12/10/2009 en http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/For-Teachers/2008Standards/NETS_T_Standards_Final.pdf
- Jones, S. (2008). E-portfolios and how they can support Personalisation. Improving learning through technology. London, Becta. Disponible el 3/10/2009 en http://events.becta.org.uk/content_files/corporate/resources/events/2007/jan/bett_2007/bett07_eportfolios_support_personalisation.pdf
- Maddux, C.D. (2008). The Semantic Web and educational technology. *Educational Technology*, 48 (1), 3-9.
- UNESCO (2004): *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente*. Disponible el 10/11/2009 en <http://www.scribd.com/doc/6307274/Las-Tic-en-La-Formacion-Docente-Unesco>
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes (ECD-TIC)*. París: UNESCO. Disponible el 16/11/2009 en <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Wikipedia_docencia_2.0: http://es.wikipedia.org/wiki/Docencia_2.0

10.18. Glosario

Análisis de la práctica:

Indagación meticulosa de la práctica formativa con la finalidad de descomponerla para encontrar nuevas aplicaciones para la mejora permanente.

Complementariedad metodológica:

Aportaciones de diversos métodos y técnicas, prioritariamente de carácter cualitativo y cuantitativo para entender y tomar decisiones ante una realidad investigada que se desea mejorar.

Colaboración:

Principio de toma de decisiones y de profundización en la construcción de las concepciones y prácticas, basado en la fecunda colaboración, en el pensamiento y la acción de cuantos amplían y desarrollan la tarea formativa.

Conocimiento práctico:

Síntesis del saber práctico y del conocimiento aplicado, que consolida un conjunto organizado y fundamentado de saberes en torno a la tarea docente, al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la síntesis de los conocimientos Institucionales.

Conocimiento profesional:

Es el saber práctico desarrollado y fundamentado en la solución de los problemas formativos y los procesos educativos, sintetizando cuanto conoce y profundiza el profesional de la educación.

Desarrollo profesional:

Camino de mejora mental, personal y académica, con una honda repercusión en el estilo de vida y en la solución de los problemas formativos, logrando una línea propia de avance y mejora integral como docente y educador/a.

Indagación de la práctica:

Proceso de búsqueda rigurosa y reflexión para entender la práctica y profundizar en el conocimiento riguroso de ella, mediante la que ampliar la visión teórica y el estudio de casos representativos.

ESQUEMA [Capítulo 11]

TAREAS EN DIVERSOS CONTEXTOS CON EL EMPLEO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TIC PARA LA ÓPTIMA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

María Luisa Sevillano García

11.1. Introducción

11.2. Objetivos

11.3. Metodología

11.3.1. Problemas profesionales que puede presentar el estudiante al aprender el español

11.3.2. El estudiante extranjero en esta unidad

11.3.3. Descripción de los contenidos

11.3.4. Reflexiones y propuestas antes de dar la clase

11.3.5. La significatividad de los textos

11.3.6. Rehechos sobre el uso de los medios de comunicación y TIC

11.3.7. ¿Qué podemos aprender de los usos de recursos multimedia en la enseñanza secundaria?

11.3.7.1. Presentando los contenidos

11.3.7.2. Con relación a los profesores

11.3.7.3. Recursos y los contenidos

11.4. Participación activa en el aula de informática

11.5. Algunas conclusiones sobre el uso de TIC

11.6. Comparación y adaptación de la enseñanza de TIC

11.6.1. Responsabilidad de los contenidos y distribución de los recursos

11.6.2. La relación con la comunicación y presentación de proyectos personales

11.6.3. La relación de la comunicación de los contenidos de los recursos en el aula

11.7. Síntesis

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

11.1 Introducción

11.2 Competencias

11.3 Objetivos

11.4 Mapa conceptual

11.5 Problemas profesionales que puede resolver el estudiante aplicando el conocimiento propuesto en esta unidad

11.5.0 Desarrollo de los contenidos.

11.5.1 Reflexiones y planteamientos desde la investigación.

11.5.2 La significatividad de los medios.

11.5.3 Relaciones antropológicas entre medios de comunicación y formación.

11.5.4 ¿Qué podemos esperar de los nuevos recursos mediales en la enseñanza aprendizaje?

11.5.4.1 Pensando en los estudiantes.

11.5.4.2 Con relación a los profesores.

11.5.4.3 Respecto a los contenidos.

11.6 Formación medial como meta de educación en medios

11.7 Educación medial orientada a los valores

11.8 Competencias a adquirir desde la educación medial

11.8.1 Competencias en la constitución y formación de relaciones sociales.

11.8.2 En relación con la constitución y presentación de universos personales experimentales.

11.8.3 En relación de la comprensión de los contenidos de los medios de comunicación social.

11.9 Síntesis

- 11.10 Tareas de la educación medial
- 11.11 Nuevas tareas en diversos contextos
- 11.12 Autoevaluación
- 11.13 Referencias bibliográficas
- 11.14 Bibliografía complementaria
- 11.15 Glosario

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

- 11.1 Introducción
- 11.2 Competencias
- 11.3 Objetivos
- 11.4 Mapa conceptual
- 11.5 Problemas profesionales que puede resolver el estudiante aplicando el contenido propuesto en esta unidad
- 11.6 Desarrollo de las competencias
- 11.7 Reflexiones y planteamientos desde la investigación
- 11.8 La importancia de las fuentes
- 11.9 Relaciones interdisciplinarias entre medios de comunicación y formación
- 11.10 Qué rol juegan estos de los nuevos recursos mediáticos en la formación profesional
- 11.11 Formación en los estudiantes
- 11.12 Con relación a los profesores
- 11.13 Relación a los estudiantes
- 11.14 Formación medial como parte de educación en medios
- 11.15 Educación medial orientada a los valores
- 11.16 Competencia a adquirir desde la educación medial
- 11.17 Competencia en la comunicación y formación de relaciones sociales
- 11.18 En relación con la construcción y presentación de mensajes personales, experimentales
- 11.19 En relación de la construcción de los contenidos de los medios de comunicación social
- 11.20 Síntesis

11.1. Introducción

Los medios de comunicación, sus contenidos y estructuras son un componente elemental de la vida de todas las personas, de toda edad y condición. En el caso de la educación y la formación se deducen de este hecho dos requisitos centrales: se requiere por un lado un uso razonable de los medios en los procesos de aprendizaje y enseñanza y, por otro, el conocimiento de las tareas didácticas y formativas en el campo de los medios. Dentro de la pedagogía se han desarrollado para ello diversos conceptos. Con relación al uso de los medios para la enseñanza y el aprendizaje, existen desde conceptos para material didáctico hasta aquellos para el entorno del aprendizaje, y relativos a la didáctica de medios. Para consolidar las funciones adecuadas en las instituciones dedicadas a la formación, es aconsejable desarrollar conceptos pedagógico-mediáticos específicos para cada nivel y especialidad. Se buscará siempre que este tipo de docencia y aprendizaje pueda aportar una importante colaboración a la competencia medial de niños, jóvenes y adultos, así como a la cultura medial de todos los ciudadanos para su mejor inserción y participación en la sociedad.

Durante las últimas décadas, presencia y desarrollo del mundo de la información y las industrias que la administran y suministran ha activado el desarrollo cultural y ha producido profundos cambios sociales. Desde el punto de vista antropológico, su importancia se encuentra en dos ámbitos: en el social, pues conducen a la globalización y formación de sistemas sociales supranacionales y en el individual, ya que los medios de comunicación ofrecen un enriquecimiento de las formas de vida así como una apertura a nuevos espacios de aprendizaje.

Las personas tienen que aprender durante toda su vida para poder aprovechar las nuevas posibilidades de aprendizaje y de vida, para ser capaz de integrarse en cambiantes sistemas sociales y contribuir al progreso y desarrollo de la sociedad y la cultura. Para ello hay que crear ambientes de aprendizaje multimedia.

11.2. Competencias

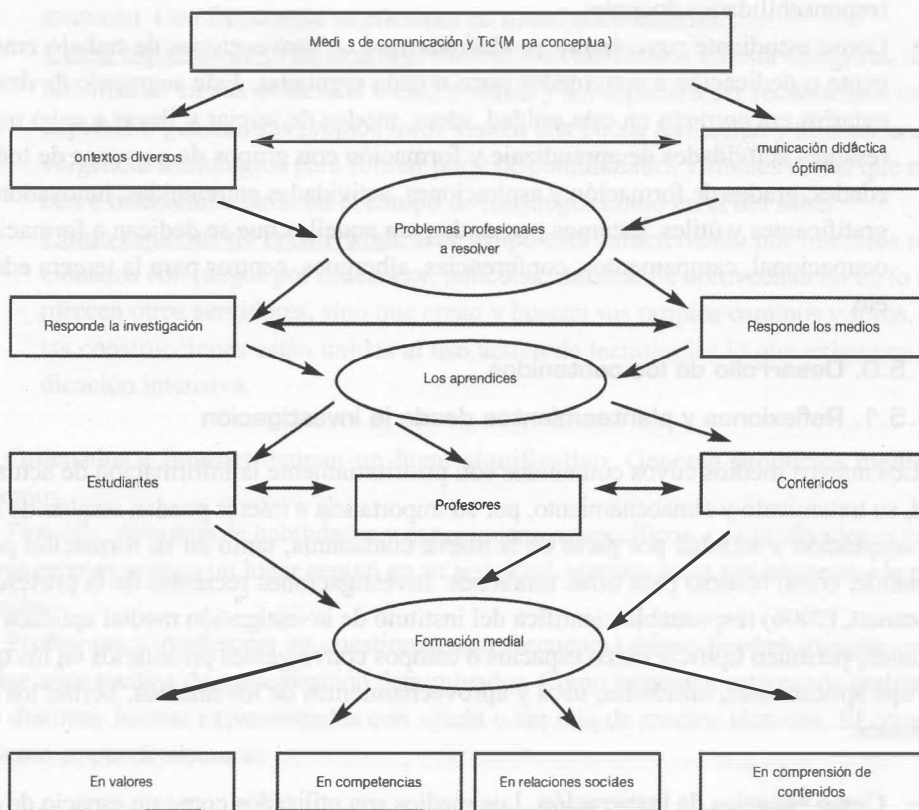
MAPA DE COMPETENCIAS	
PROFESIONALIZADORAS	
Educación Social	Pedagogía
Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos	Conocer y comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación integral.

MAPA DE COMPETENCIAS	
COMPLEMENTARIAS	
Educación Social	Pedagogía
Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativas	Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar las acciones educativas
GENÉRICAS	
Planificación y organización	

11.3. Objetivos

- Identificar los conceptos de didáctica y educación medial en su desarrollo histórico para mejorar la competencia medial en forma de actuación debida, autodeterminada, creativa y socialmente responsable.
- Considerar la situación vital y potenciar el estado de conocimiento, experiencia y nivel de desarrollo socio-cognitivo de cada estudiante.
- Seleccionar la oferta mediática, crear y difundir aportaciones propias en los medios, valorar las producciones mediáticas.
- Explicar y valorar el uso mediático como acto social en forma de modelo conceptual, incluyendo sus elementos y relaciones internas.
- Desarrollar principios u orientaciones para actividades pedagógico-mediáticas, tomando como base la comprensión del uso de los medios de comunicación como acto social formativo.
- Deducir y describir tareas para la educación y formación derivadas de la difusión de los medios de comunicación en la sociedad.
- Identificar los ámbitos de acción de la pedagogía multimedia, partiendo de contextos y contenidos relativos a los medios.
- Diseñar actividades pedagógicas con integración de medios de comunicación para todos los niveles educativos obligatorios, postobligatorios y abiertos-no formales.
- Analizar proyectos integradores de medios y valorarlos según sus finalidades formativas.

11.4. Mapa conceptual



11.5. Problemas profesionales que puede resolver el estudiante aplicando el conocimiento propuesto en esta unidad

Contemplamos tres supuestos

- Como estudiante y ciudadano en un mundo de la información y la comunicación, que piensa en formarse bien y superar positivamente el dominio de esta disciplina. El conocimiento de todos y cada uno de estos apartados le llevará a aplicar nuevas formas de ver y enjuiciar la realidad multimediática en la que está inmerso y desde ese conocimiento adquirirá competencias para utilizar mejor como ciudadano y como intelectual los mensajes y medios que día a día encuentra en su quehacer cotidiano.
- Como estudiante que aspira a prepararse para una función docente reglada. Las ideas, planteamientos, estructuras que en esta páginas se abordan le llevarán a diseñar una forma distinta, innovadora, más acorde con los tiempos, las motivaciones de

los estudiantes y más enriquecedora de los procesos formativos, cuando tenga responsabilidades docentes.

- Como estudiante cuyo futuro profesional esté en proyecciones de trabajo emergente o dedicación a actividades poco o nada reguladas. Este segmento de destinatarios encontrarán en esta unidad, ideas, modos de iniciar y llevar a cabo interesantes actividades de aprendizaje y formación con grupos de personas de todas edades, grados de formación y aspiraciones, actividades entretenidas, innovadoras, gratificantes y útiles. Estamos pensando para aquellos que se dedican a formación ocupacional, campamentos, conferencias, albergues, centros para la tercera edad. etc.

11.5.0. Desarrollo de los contenidos

11.5.1. Reflexiones y planteamientos desde la investigación

Los nuevos medios cuyos contenidos son prioritariamente la información de actualidad, su tratamiento y almacenamiento, por su importancia e interés pueden resultar de fácil aceptación y utilidad por parte de la nueva ciudadanía, tanto en su formación permanente, como recurso para otras funciones. Investigaciones recientes de la profesora Theunert, (2006) responsable científica del instituto de investigación medial aplicada en Munich, permiten tipificar cinco espacios o campos convergentes prioritarios en los que agrupa aplicaciones, utilidades, usos y aprovechamientos de los mismos. Serían los siguientes:

- **Como espacios de integración.** Los medios son utilizados como un espacio de especialización. Las personas profundizan en las posibilidades que ofrece la convergencia para apropiarse de lo que puede ser objeto de sus intereses personales relevantes como por ejemplo practicar deportes, construir observatorios meteorológicos. Sirven para optimizar los propios conocimientos y capacidades. Este modelo clasifica a aquellos estudiantes con tendencias a actividades orientadas al juego y se muestran entusiasmados por las múltiples ofertas existentes y los usos prácticos.
- **Como espacios de consumo.** Buscan la convergencia fácil como portales de Internet o libros. Reflexionan poco sobre sus usos. Aceptan acríticamente lo que encuentran y normalmente no tienen mucha formación.
- **Como espacios de vida.** Quienes se identifican con este modelo trabajan intensamente con distintos contenidos mediales, ofertas o actividades y profundizan en mundos conceptuales procedentes de las ofertas existentes o de las que ellos reelaboran procedentes de medios diversos. Toman decisiones que tienen relación tan-

to con la vida diaria particular como social. Reciben, se informan, juegan y comunican. Con frecuencia se adentran en mundos de fantasía.

- **Como espacios de presentación.** Buscan los clasificados en esta categoría, reconocimiento en sus contextos sociales reales y así aspiran a ser reconocidos como expertos o generan sus propios foros. Tienen una buena formación y utilizan la convergencia tecnológica para formar parte de comunidades virtuales en las que reciben e interactúan tanto en el campo de los juegos como en el del saber.
- **Como espacios de creatividad.** Este grupo está caracterizado por intereses relacionados con juegos por ordenador, películas, música. Se aprovechan no de lo que ofrecen otros servidores, sino que crean y buscan sus propios caminos y foros. Estas construcciones están unidas al uso activo de tecnologías lo que exige una dedicación intensiva.

Ordenador e Internet ocupan un lugar significativo. Generan productos mediales propios.

Para ello, disponen de habilidades y conocimientos específicos. Las producciones creativas propias ocupan un lugar central en su actividad, algunos unen sus intereses a la profesión.

Profesoras y profesores se cuestionan con frecuencia cómo pueden integrar en la clase unos medios de comunicación determinados. Como principio, esto puede realizarse en distintas formas experienciales con ayuda o sin ella de medios técnicos. El conocimiento se puede alcanzar:

- a. De forma real mediante la actuación y observación de la realidad. Si queremos aprender o enseñar algo relativo a la navegación o a los aviones por ejemplo haciendo un viaje en avión.
- b. De forma ejemplar actuando con modelos o simulación. En este caso visitaríamos un museo de aviones.
- c. De modo vicario introduciendo representaciones típicas ajustadas al objeto a aprender. En esta forma explicaríamos con palabras lo que es un avión.
- d. De forma simbólica integrando información de representaciones verbales.

Las formas experienciales representan junto a condiciones para aprender, actitudes de aprendizaje, objetivos, acción docente, contenidos, formas de socialización, componentes todos ellos constitutivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de mediar el conocimiento de manera vicaria y simbólica los medios de comunicación asumen un papel dentro de los elementos constitutivos que se interrelacionarán con los otros elementos.

Por ejemplo, si queremos explicar una catástrofe natural, un huracán, un terremoto, un volcán, nos podemos servir de las explicaciones presentadas en los periódicos, en televisión y se pueden emplear con el fin de que los estudiantes adquieran y elaboren una visión sobre distintos tipos de catástrofes naturales.

Esta intención tiene que ser en ocasiones ampliada para aprender el manejo de la información en cada uno de los medios e integrando la metodología colaborativa, el trabajo en grupos. La interrelación entre los componentes mediales y otros complementarios son un tema central de la didáctica actual. De forma general el empleo de medios de comunicación presenta exigencias importantes a los docentes. En principio se debe considerar dos ámbitos específicos 1) La utilización y aplicación de los medios de comunicación existentes y 2) la creación de nuevos medios.

Cuando pensamos integrar medios existentes lo más importante es la elección de los más apropiados. A ello nos puede ayudar las siguientes reflexiones:

- Características que debe reunir el medio en cuestión para ser considerado apto como un buen recurso pedagógico, curricular en coherencia con los objetivos y contenidos formativos. A continuación es preciso someter a examen analizando las siguientes cuestiones:
- Contenidos en detalle que puede aportar.
- Presupuestos necesarios para su comprensión.
- Objetivos posibles de alcanzar.
- Temporalización de su integración.
- Formas de realizar la clase.
- Influencias y efectos que se pueden esperar.

Cuando pensamos elaborar medios de comunicación en clase como fotorreportajes, artículos, paneles, posters, unidades didácticas, murales, periódicos escolares, guiones, videos, blogs, programas de radio, webquest es preciso planificar previamente:

- Objetivos.
- Actividades.
- Contenidos.
- Medios a realizar más apropiados.

Actividad 1:

Buscar y ordenar cronológicamente al menos una lista de 20 autores indicando su aportación, libro, artículo o documento en otros soportes, así como año, temática clave y país.

11.5.2. La significatividad de los nuevos medios

La revolución de la información y de la comunicación es ya una realidad y las enseñanzas y aprendizajes no pueden comprenderse ni desarrollarse sin el aprovechamiento de la búsqueda, elección, selección, tratamiento, transmisión y almacenamiento de la información que está presente en todos los ámbitos de la vida diaria: en el trabajo, en el ocio, en las relaciones sociales, en la estructura de los conocimientos y en los intereses y motivaciones de las personas. Tal realidad abre inmensas posibilidades de acceso a la información a través de Internet, lo que trae un nuevo problema para los objetivos que debe abarcar la formación.

Se constata que existe la necesidad y hasta urgencia de un cambio que vaya de la percepción a la reflexión, del entender al comprender. Por tanto, uno de los problemas de la educación no será ya la búsqueda de información sino el dominio de competencias y habilidades para discriminarla, evaluarla y organizarla.

La educación del futuro tendrá que ir apoyándose en esta nueva situación con las modificaciones que ello supone de los entornos educativos, de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje y con el papel que desempeña para propiciar y facilitar nuevos contextos y experiencias de aprendizaje. La búsqueda de información por Internet se está incrementando de forma imparable y está sustituyendo a las tradicionales consultas a manuales o enciclopedias.

Paulatinamente, las nuevas generaciones sustituyen las páginas escritas por la información multimedia, la selección de la información entre escasas alternativas por la selección entre las innumerables posibilidades que ofrece Internet.

Algunos de los motivos por los cuales estas realidades se están utilizando poco y lentamente en nuestros contextos formativos son diversos y entre ellos podemos indicar los siguientes: la tradición oral e impresa en la que tiende a desenvolverse nuestra formación, el papel que juega el profesor como transmisor de información, la lentitud con la que las instituciones educativas tienden a incorporar los cambios y las innovaciones, la falta de experiencias en nuestro contexto que sirvan de guía y reflexión, la formación que suele poseer el profesorado y los formadores para su utilización. La escasa producción de material informático y multimedia adecuado para su explotación didáctica, los requisitos y altos costos que todavía tienen para su implantación y mantenimiento adecuado. Las soluciones tecnológicas inapropiadas que han llevado a la desmotivación y desinterés del profesorado y educadores sociales. A todo esto hay que añadir que cuando se han incorporado estos recursos a los centros formativos, la gran mayoría de las veces, la preocupación ha sido cómo agregarlos a las estructuras existentes, reflexionando menos sobre el sentido de su utilización.

Lo que se pone de relieve es que el modelo de referencia del que partimos para concebir el proceso educativo y más concretamente el proceso de enseñanza- aprendizaje es el factor central para valorar las potencialidades de los nuevos contenidos presentes en otros medios, que nos son los preparados específicamente desde una concepción didáctica. De ahí dimana la necesidad y exigencia de su reelaboración y transformación siguiendo principios didácticos.

A partir de los avances en el sector Información y de la Comunicación, una nueva sociedad, la Sociedad de la información y el conocimiento, está emergiendo a escala planetaria.

Esta sociedad se caracteriza por la capacidad de acceder a la información y, más aún, la de saber utilizarla adecuadamente, creando conocimiento, variable decisiva en la productividad y la competitividad de la economía y en el progreso de las sociedades.

Estos nuevos aliados se incorporan a la enseñanza-aprendizaje como un recurso didáctico novedoso que, puede promover algunos cambios en los procesos formativos, pero, no se convertirán en verdaderas estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino van acompañadas de un análisis y reformas profundas del modelo educativo en el que se incardinan que conduzcan a una planificación e intencionalidad pedagógica. Si estas iniciativas no parten de una auténtica motivación y demanda del profesorado y formadores, que las contemplen e integren como instrumentos útiles y necesarios para la práctica docente, difícilmente van a transformar la educación. Sin la información y formación del profesorado y formadores en el manejo y posibilidades concretas que ofrecen no se logrará generalizar una actitud positiva.

El carácter de innovación de los nuevos contenidos aplicados con estrategias de enseñanza y aprendizaje diferentes, queda comprometido desde el momento en que, en la realidad, aun cuando parta su integración de la iniciativa de los centros, en el fondo no se vea la necesidad pedagógica de su anclaje en un proyecto pedagógico y didáctico de la comunidad educativa en el que se contemple su inclusión en el currículo como un elemento innovador más que contribuya a intentar resolver los problemas más acuciantes de la educación en estos momentos, como pueden ser la falta de motivación y bajo rendimiento escolar del alumnado. Indudablemente la nueva valoración de los medios de comunicación está generando cambios en la enseñanza, pero para convertirse en elemento innovador habrán de tener raíces más profundas en la comunidad educativa.

La realidad que se está imponiendo es que las tecnologías de la información y la comunicación están transformando las experiencias de las nuevas generaciones y están abriéndose camino en la enseñanza. Su incorporación abre una enorme gama de posibilidades y de concreciones que conduce a multitud de experiencias diversas. Ya lo hemos

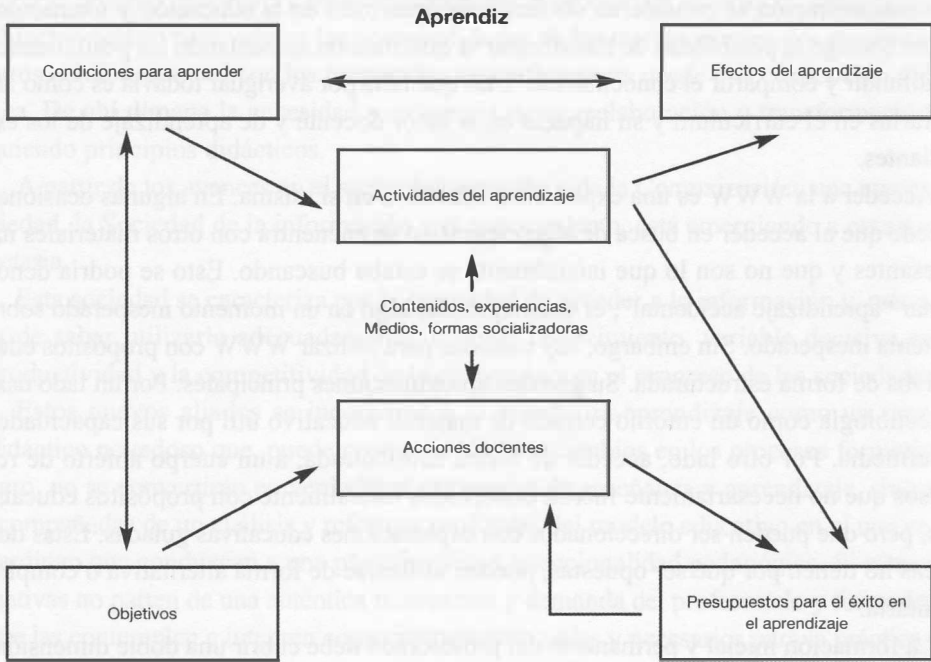
expuesto en otro trabajo (Sevillano, 2008:161) “La nuevas tecnologías de la información y la comunicación se consideran un factor de desarrollo en la educación y formación. Traen consigo la posibilidad de transformar la información aumentando las posibilidades de difundir y compartir el conocimiento “. Lo que falta por averiguar todavía es cómo integrarlas en el currículum y su impacto en la labor docente y de aprendizaje de los estudiantes.

Acceder a la WWW es una experiencia educativa en sí misma. En algunas ocasiones sucede que al acceder en busca de algo específico se encuentra con otros materiales interesantes y que no son lo que inicialmente se estaba buscando. Esto se podría denominar “aprendizaje accidental”, es decir aprender algo en un momento inesperado sobre un tema inesperado. Sin embargo, hay métodos para utilizar WWW con propósitos educativos de forma estructurada. Surgen dos aproximaciones principales. Por un lado usar la tecnología como un entorno cerrado de material educativo útil por sus capacidades hipermedia. Por otro lado, acceder de forma estructurada, a un cuerpo abierto de recursos que no necesariamente fueron concebidos inicialmente con propósitos educativos, pero que pueden ser direccionados con exploraciones educativas guiadas. Estas dos líneas no tienen por qué ser opuestas, pueden utilizarse de forma alternativa o complementaria.

La formación inicial y permanente del profesorado debe cubrir una doble dimensión. Por un lado debe satisfacer una capacitación técnica que permita la cómoda utilización de la informática y los aspectos que tienen que ver con Internet, y por otro lado, la información deberá incidir en la faceta didáctica, así como en la concienciación y actitud. Esta dimensión didáctica es la que dotará del oportuno cambio de concepciones y actitudes sobre cómo han de desarrollarse los procesos de enseñanza-aprendizaje, en general y como medio informático en particular, que harán posible una nueva concepción del aprendizaje, y un nuevo modelo didáctico. El protagonista ya no va a ser el profesor, que deja de ser el poseedor y transmisor único de los conocimientos y la autoridad incuestionable. Si somos capaces de alinearnos con los objetivos de los estudiantes, de entender que es lo que les mueve, lo que les motiva lo que le gusta entonces tenemos una ocasión incomparable para diseñar contenidos donde se sientan protagonistas de una historia de aprendizaje donde deberá jugar un papel activo, un rol principal para construir su propio conocimiento. (Sevillano García 2009: 84) habremos alcanzado el nuevo modelo formativo.



Un modelo de enseñanza



Docente

Elementos constitutivos del proceso enseñanza-aprendizaje dentro de un contexto social e institucional

Actividad 3. Realizar un ejercicio de agrupar por categorías (Conveniencia, oportunidad, necesidad, urgencia, posibilidad, legalidad y otras que el estudiante haya descubierto en el texto) afirmaciones o argumentaciones encontradas en este apartado 2.

Actividad 4. Hacer lo mismo con algún texto de las fuentes recopiladas según lo indicado en la actividad 1.

11.5.3. Relaciones antropológicas entre medios de comunicación y formación

El desarrollo y la integración de la personas en los sistemas sociales sobre la base de la comunicación es el fundamento de cualquier aplicación de medios en los procesos de

enseñanza-aprendizaje. La persona en su evolución como ser social tiene que ser estimulada por la educación al uso de información y esto se realiza mediante una consciente participación en procesos comunicativos.

Esta participación ha de realizarse en el ámbito escolar en estrecha colaboración con los colegas, las familias y las comunidades. (Medina y Domínguez 2005: 48) Educación desde esta visión equivale a comunicación.

La educación medial tiende al desarrollo de las capacidades antropológicas comunicativas y por tanto al conocimiento y utilización de medios en una sociedad de comunicación. El hombre debe ser contemplado como un proyecto abierto. Los nuevos medios, especialmente los vinculados al ciberespacio abren la persona a nuevas posibilidades y formas de ser persona, de conformación de su conocimiento, de la cooperación y la comprensión medial. Al mismo tiempo desde esta nueva situación se presentan al hombre nuevas tareas, conocimientos de problemas, nuevas responsabilidades, cuyos resultados no pueden quedar fuera del ámbito de la formación y la educación.

La historia nos enseña que la realización de ser hombres, su dignidad y la determinación de su raciocinio está subordinada a los acontecimientos históricos y de actualidad. Se podrá expresar esta realidad afirmando que el hombre es creador y criatura de su cultura. En la filigénesis el hombre ha cambiado las condiciones bajo las cuales el puede autodeterminarse. Los medios juegan en este paso un papel central desde el principio. Ellos representan la base y la consecuencia de la evolución cultural. En cuanto medios de comunicación representan el supuesto necesario de la posibilidad en el desarrollo de la capacidad de aprendizaje y de la cultura de alianza social. Los nuevos medios electrónicos y cibernéticos posibilitan y aceleran los pasos cada vez más rápidos y abrumadores en la actualidad (Liedtke 1997).

Las evoluciones culturales sobre la base de una mejorada capacidad de aprendizaje por parte del hombre condicionan a su vez una evolución educativa y formativa, la provocan y la impulsan hacia delante.

El hombre es en principio capaz con la ayuda de los medios de comunicación de lograr una relación con el mundo, con los demás semejantes y consigo mismo. El fundamento de cualquier uso de medios, desde los impresos a los digitales está en la capacidad de usar e interpretar sus símbolos.

Y esta capacidad es la que tiene que ser enseñada, aprendida, sistematizada y practicada durante toda la vida, por medio de la educación desde la niñez y corresponde a la educación tanto en la fase vital ontogenética, como en la del desarrollo histórico (filogenética). Y si a causa de la evolución medial cambian los fundamentos relacionales antropológicos del hombre, los trabajos educativos tienen que ser adaptados en cuanto a la función de leer e interpretar los nuevos signos y expresiones.

Solo mediante la transmisión de competencias mediales por medio de la educación podrán desplegar su efectividad los medios en los nuevos contextos antropológicos. Al mismo tiempo educación y enseñanza no son posibles sin la interpretación de los signos los cuales se transforman por efecto del desarrollo de los medios de comunicación. Pasamos de la escuela de la copia y la escritura a la del libro y ahora a la de los medios de comunicación. Los nuevos medios digitales cambian la propia estructura de la educación.

Las relaciones fundamentales antropológicas hombre-medios tenía que ser entendida y comprendida como resultado de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje en su interacción con los contextos culturales, históricos, de actualidad. De esta reflexión se deducen las siguientes cuestiones:

- Ante la rápida evolución, cambio y transformación de los medios, cómo se pueden mejorar por medio de la enseñanza y la educación las capacidades para uso e interpretación de los signos y las competencias mediales.
- Qué actividades formativas específicas están más vinculadas al desarrollo medial
- Qué habría que mejorar en la capacidad de aprendizaje para dominar los mensajes mediales. Esta es la cuestión principal en la educación medial.
- Cómo se podrían mejorar la praxis docente de la educación medial mediante la integración de medios. Esta es la cuestión principal de la didáctica medial.

Desde una visión antropológica la cuestión sería, qué procesos formativos y de aprendizaje hay que afrontar para que las personas en sus diferenciadas fases evolutivas en este contexto de continuos cambios y transformaciones en los medios de comunicación social se realicen en su ser persona.

Actividad 5. Establecer una serie de características como por ejemplo de naturaleza conceptual, organizativo, curricular, profesional, temático, que concurre en cada una de las expresiones objeto de análisis y explicación

Actividad 6. Diseñar una tabla comparativa donde aparezcan con claridad semejanzas y diferencias

11.5.4. Qué podemos esperar de los nuevos recursos mediales en la enseñanza-aprendizaje

11.5.4.1. Pensando en los estudiantes

Entre las ventajas de los medios está su potencialidad para crear contextos de aprendizaje que abren nuevas posibilidades de información y de comunicación y que conectan con algunas de las competencias que son necesarias para desenvolverse en el siglo XXI. La posibilidad que introducen al actuar sobre la información e influir en su curso es uno de los rasgos principales, posiblemente el más importante, y el que más se valora en los programas utilizados en el contexto educativo. Los estudiantes pueden adentrarse con más facilidad en experiencias de aprendizaje en las que reciben nueva información. Como indica Ortega (2009: 186) es muy importante desvelar a los estudiantes los significados y las verdaderas informaciones que les pueden ayudar a formarse. No se puede minusvalorar su impronta para transformar nociones abstractas en modelos figurativos, lo que facilita su comprensión y su aprendizaje. Pueden ampliar las relaciones de los estudiantes y de los profesores con otros maestros o aprendices. Es posible establecer relaciones con otras aulas, otras escuelas, otros centros de trabajo, otros grupos innovadores, de tal manera que formadores y estudiantes se encuentren con otros estudiantes y formadores que comparten sus mismos objetivos, o con profesionales que van por delante pero que están dispuestos a ser los maestros.

Dentro de estos ambientes multimedia en red, los estudiantes crean información sobre el tema que están estudiando. Los demás compañeros pueden analizarlas y comentarlas, lo que facilita el aprendizaje cooperativo. Resulta evidente que su incorporación va a afectar a la forma de aprender. El estudiante ha de cambiar su rol y buscar un rol activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje (Hoffmann 2003: 138). Necesitará estar más capacitado para el auto aprendizaje mediante la elección de medios y rutas de aprendizaje para buscar y construir el conocimiento. Esto supone desarrollar nuevas habilidades como son: reunir y organizar hechos, seleccionar información, distinguir entre fuentes primarias y secundarias, realizar comparaciones, formar y defender opiniones, identificar y desarrollar soluciones alternativas, resolver problemas, etc.

Frente a estas ventajas contrastadas, también se alzan voces críticas. Los hipertextos son una copia pobre del texto tradicional. Leer en la pantalla suele ser más lento e incita a buscar nueva información en vez de centrar al lector en la comprensión del texto. Otro de los interrogantes que suscita gran controversia se refiere a las posibles limitaciones en el desarrollo social de los estudiantes y en el diseño de actividades cooperativas entre ellos, ya que la relación privilegiada que el ordenador establece entre alumnos

y los contenidos multimedia pueden disminuir las relaciones sociales y la construcción compartida de su aprendizaje.

11.5.4.2. Con relación a los profesores

Con frecuencia se formalizan los modelos o concepciones alternativas; el modelo transmisivo y el modelo constructivista. En el primer caso, el objetivo de la enseñanza es que el alumno aprenda determinados contenidos ya establecidos, sobre los que posteriormente deberá responder en la evaluación correspondiente. Las T.I.C. sirven de ayuda en este proceso y contribuyen a que el estudiante amplíe la información, realice ejercicios o establezca alguna relación interactiva. Se considera que la utilización de un sistema multimedia enriquece la información y es más atractivo para los estudiantes por lo que su empleo en la enseñanza es normalmente beneficioso.

El modelo constructivista, que pone el énfasis principal en la actividad mental constructiva del estudiante, en sus procesos de descubrimiento, en la negociación social de los significados y en el papel del profesor como apoyo, regulador y canalizador de esta dinámica, se plantea aprender con la tecnología de tal forma que su utilización contribuya al desarrollo de las capacidades y estrategias del alumno. El enfoque constructivista que incorpora las T.I.C. en su acción educativa avanza en una doble dirección. Por una parte, los programas que utiliza buscan acomodarse al propio funcionamiento cognitivo de los estudiantes. De esta forma, el programa puede adaptarse a la manera como el alumno está utilizando sus estrategias mentales, analizando sus itinerarios de aprendizaje y ajustándose al modo como está actuando. Por otra parte, además, los programas se diseñan para facilitar la actividad autónoma del alumnado y se plantea como situaciones problemáticas que el alumno debe resolver o como proyectos que los estudiantes deben elaborar en común, lo que subraya el elemento de cooperación entre los iguales.

Esta distinción entre dos modelos alternativos y relativamente antagónicos no es tan nítida en las aulas. En la práctica pedagógica es habitual encontrar enfoques mixtos y complementarios en los que ambos modelos se entrecruzan en la organización de la enseñanza, en la metodología utilizada, en la ayuda que se proporciona a los alumnos/as, en las actividades que se les plantea, en las formas de colaboración o en la evaluación de sus aprendizajes. La incorporación positiva de las T.I.C. en la enseñanza exige que los profesores se sientan competentes en ellas y no tengan miedo de enfrentarse al efecto que la presencia del ordenador pueda provocar en las relaciones con los estudiantes y en las de éstos con los contenidos de aprendizaje. Como hemos indicado anteriormente el temor de los profesores a un escenario en el que no controlan la dinámica que se produce puede provocar una actitud negativa a su utilización.

Es preciso reiterar que el modelo educativo que sustenta la acción de los docentes (Tudziecki 2002: 82) tiene una importancia central para comprender la utilización y el impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. En función de su estilo de enseñanza, los profesores pueden estar más predispuestos a incorporar las T.I.C. para conseguir una atención más individualizada de sus estudiantes o pueden, por el contrario, mantener con ellas una forma homogénea de organizar la enseñanza.

No obstante, ni que decir tiene que la incorporación de las tecnologías al terreno educativo, tiene que llevar a la modificación de los roles que el docente desempeña en la enseñanza de manera que tenderán a desvanecerse algunos, como el de transmisor de información, y potenciarse otros, como el de dinamizador, motivador y diseñador de situaciones de aprendizaje.

La utilización de estas tecnologías en la práctica habitual de enseñanza exige habilidades nuevas por parte de los profesores, lo que unido a la necesidad de que existan medios, programas, apoyo técnico e infraestructura suficiente explica las dificultades y reservas que tienen muchos de ellos para su empleo generalizado.

Claro que, como se señaló anteriormente, todo esto será posible si existe un modelo o proyecto pedagógico que contemple estas posibilidades. Si no es así, los estudiantes pueden dedicar su tiempo a actividades superficiales, a conocer la información desconectada o a establecer relaciones informales. El alumno puede haber buscado y comprendido la información, pero si no hay esfuerzo de elaboración y de reorganización de los conocimientos tal vez haya perdido su tiempo.

En ocasiones, el esfuerzo que estudiantes y profesores realizan para entender el manejo de estas nuevas tecnologías y seguir las instrucciones que conducen a los contenidos previstos, puede limitar el trabajo de elaboración conceptual. El alumno termina la sesión con la sensación de que ha visto y buscado mucho, pero que ha aprendido poco. No es extraño, por ello, que exista una amplia prevención en determinados sectores del ámbito educativo hacia la utilización de las T.I.C. puesto que en parte, en opinión de algunos (Fombona, J., 2008: 9) los estudios sobre ellas siguen siendo escasos, como herramienta para el aprendizaje, y en parte también, por las dificultades que supone su correcta utilización.

Estos problemas y los riesgos que pueden conllevar el uso de estas tecnologías, y a los que hay que prestar constante atención, no pueden oscurecer las posibilidades que se abren cuando se utilizan adecuadamente las tecnologías de la información. Lo que probablemente todavía no ha sido suficientemente comprendido es que el ordenador e Internet pueden ser una herramienta pedagógica extraordinaria, no sólo ni principalmente como fuente de información, sino como extensión de las capacidades humanas y de los contextos por las interacciones sociales que sostienen el aprendizaje.

11.5.4.3. Respecto a los contenidos

El dinamismo de los medios de comunicación bien en soporte papel, audio, video, electrónico o en ciberespacio se corresponde con un formato variado de presentar la información y de facilitar su utilización. Frente a los modelos lineales y secuenciales de los textos escritos, nos encontramos ahora con formas diferentes de organizar la información en donde la presentación simultánea de una pluralidad de señales permite elegir entre distintos recorridos que, una vez seleccionados, abren una nueva multiplicidad de opciones. La información es, por tanto, multimedia, pero también dinámica e hipermedia. Esta mayor variedad, atractivo y riqueza de la información que se transmite no garantiza por sí misma beneficios en el aprendizaje de los alumnos/as, aunque sin duda ofrecen amplias posibilidades para ello. Es importante señalar que no todas las presentaciones multimedia son igualmente beneficiosas y que distintas formas de presentación de la información multimedia, tienen efectos diferenciales en el aprendizaje.

Existen también estudios que han puesto en guardia sobre el posible impacto negativo en la atención de los estudiantes hacia la información puramente verbal y hacia los textos escritos.

Se pueden encontrar también con mayores problemas para organizar este tipo de información y para relacionarla. Se apunta así mismo, que el hipertexto no favorece la comprensión de los textos ya que prima la rapidez y la búsqueda de nuevos enlaces. Las posibilidades, por tanto, dependen en gran medida de la estructura y del formato de sus contenidos, pero también de las relaciones que se establecen entre estos últimos y las actividades que el alumno desarrolla sobre ellos. El temor de los profesores a un escenario en el que no controlan la dinámica que se produce puede provocar una actitud contraria a su utilización. Los contenidos presentados a través en los nuevos soportes con mayor potencialidad para el aprendizaje son aquellos que se basan en la solución de problemas, conectan con situaciones o personas reales, facilitan las relaciones entre los estudiantes e incorporan la ayuda al alumno y proporcionan una revisión de su actividad.

Es evidente que estas nuevas formas de acceder a nuevos contenidos abren a la interacción entre los estudiantes. Constatamos por otra parte que la base de la enseñanza sigue siendo el dominio de habilidades que se corresponden exclusivamente con los sistemas de comunicación tradicionales basados en la lectura alfabética y la escritura fonética, sin incorporar los cambios tan significativos que en la sociedad se han producido en los sistemas de comunicación.

Continuamos con cierta frecuencia enseñando contenidos tradicionales con métodos tradicionales y medios tradicionales, cuando los alumnos/as a los que enseñamos aprenden en un contexto social inundado por los avances de las tecnologías de la información y la comunicación.

Actividad 7. Realizar un elenco, siguiendo el desarrollo de este apartado, de las ventajas y su naturaleza que se derivan para cada uno de los segmentos estudiados: Alumnos, profesores, contenidos.

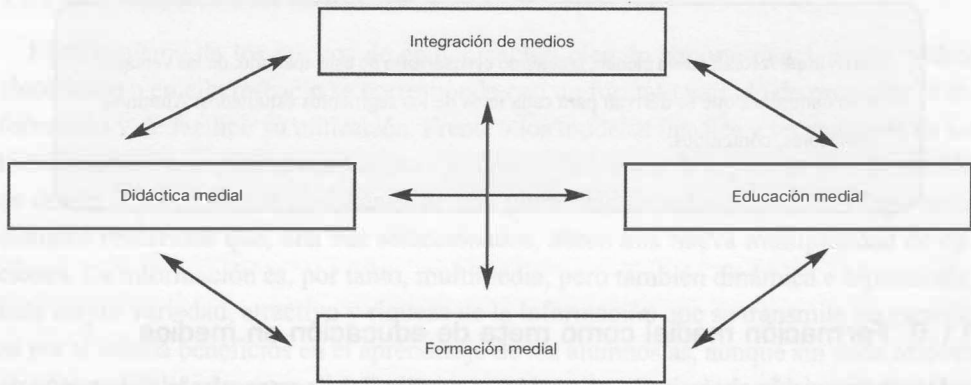
11.6. Formación medial como meta de educación en medios

Desde una visión sistémica la educación en medios debe contemplar la elaboración de las condiciones de la socialización medial de tal manera que se vean potenciadas tanto la personalidad de los estudiantes como su integración en la comunidad social. La exigencia consciente de estos dos procesos evolutivos presupone objetivos claros y concretos. Educación en medios debería integrar tales formas de usos de medios para que los estudiantes crezcan en autonomía intelectual y ética. Debe de ayudar a que en la sociedad se acrecienten los principios de verdad, justicia, paz y libertad en el desarrollo de la vida diaria. Formación en medios va, como toda la formación, unida a procesos de comunicación.

Exige en atención a la multiplicidad de signos y estructuras mediales unos saberes sobre comunicación y capacidad para la meta comunicación. Formación lingüística es el fundamento para la necesaria comprensión de los sistemas de medios y signos empleados.

Es importante igualmente tener presente que los sistemas de signos y medios son como portadores de significados, también de contenidos. Y precisamente en el campo de la formación escolar sería un aspecto central la cuestión sobre cómo se integrarían esos signos y contenidos en cada una de las disciplinas académicas. Ver cómo esos contenidos curriculares son presentados en los medios y como se podrían construir de forma distinta.

Una idea posible de realizar en este sentido, es la de una enseñanza en perspectiva plural. Este aspecto ha sido descuidado con frecuencia. No podemos olvidar sin embargo que la convivencia humana funciona y está muchas veces construida sobre el consenso. En la educación medial debemos contemplar como tarea fundamental un ámbito consensuado de significados en relación con los medios, su lenguaje, sus contenidos y significados antropológicos, históricos y culturales.



Aspectos de la pedagogía medial

Pertenece además a este espacio de consenso un saber común sobre los nuevos desarrollos y fundamentos tecnológicos de los medios sus formas de funcionar, efectos, posibilidades y límites, su importancia social e individual. No podemos olvidar que nuestra lengua y cultura representan un fundamento y el marco para esos ámbitos de consenso.

El empleo del concepto formación en medios tiene una razón importante. Formación es un proceso en el que los jóvenes toman parte activa. Formación en medios no puede ser entendida como un proceso casual-mecanicista. Lo que se consiga con una formación en medios depende últimamente de cada sujeto. El formando abstrae del contexto pedagógico en el que aprende, determinados modelos y patrones perceptivos, de valores, de pensamiento, de acción, los integra en su sistema psíquico y construye con ellos sus propios planos y estructura de saberes y actuaciones.

Los formadores no tenemos acceso a esos procesos internos. Sólo podemos intuir algo desde la observación, el diálogo, la tutoría, de posteriores modos de comportamiento o comunicación.

Desde esta visión se concluye que apenas se pueden lograr efectos formativos duraderos con medidas pedagógicas puntuales o aisladas (por ejemplo en forma de Proyectos). Educación medial tiene que ser por tanto integrada de forma sistemática en las instituciones de formación (Por ejemplo en las planificaciones de centros, en los currícula) y acompañar durante un tiempo largo a los estudiantes en su desarrollo y plan formativo. En este contexto será posible alcanzar algunos logros en la formación medial, enseñando sobre el fundamento del acoplamiento estructural entre el sistema psíquico propio de niños y jóvenes y las estructuras de los sistemas educativos. Pero carecemos aún de certeza científica sobre esta afirmación. Entendemos que desde estos presupuestos a la for-

mación en medios de comunicación le corresponde y compete de forma general la tarea de elaborar condiciones multimediales de aprendizaje y espacios de experiencia para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se confronten, se encuentren, acompañen y potencien con los diversos mundos posibles, con su información de actualidad plural en signos y contenidos. Los estudiantes deben adquirir experiencias y modelos de actuación alternativos en su relación con los medios para despertar la reflexión, el análisis, el conocimiento plural, la toma de decisiones personales. Pero ¿Cómo podrá estructurarse tal formación en medios ¿Ofrecemos algunas alternativas.

Actividad 9. Pensar en un grupo concreto de estudiantes : Nivel y Asignatura e idear y diseñar una formación medial que dure 20 horas, debiéndose estructurar contenidos, objetivos y actividades a realizar por parte de los estudiantes, así como los recursos más pertinentes que deben utilizar.

11.7. Educación medial orientada a los valores

Qué formas de ser persona deben ser propuestas para que las generaciones venideras las acepten como dignas de ser alcanzadas y vividas ¿Qué capacidades tienen que adquirir los jóvenes para que puedan utilizar los medios de forma crítica, orientada a los valores que les permita colocarlos al servicio consciente de un proyecto de vida orientado a la vivencia y práctica de los valores?

¿Qué ayudas pedagógicas necesitan para llegar a un proyecto personal de vida?

Precisamente en los últimos tiempos y gracias a la evolución de los medios en nuestra sociedad, se ha llegado a procesos de pluralización e individualización. Ellos han contribuido a una ampliación de las posibilidades y opciones, nuevas formas de libertad en el desarrollo plural de la vida. Por ello, cada persona, cada individuo se ve implicado, e impelido a tomar más decisiones en relación con formas de responsabilidad personal en la conformación de su vida, sin poder prever la idoneidad y sus consecuencias de esas decisiones.

Esto ha llevado a una creciente inseguridad y problemas de orientación puesto que se tambalean las estructuras tradicionales que dieron seguridad a las normas.

Nuestros jóvenes son confrontados y se confrontan en sus mundos conocidos a través de los medios con una casi inabarcable e increíble pluralidad diferenciada y contradictoria con estilos y formas de vida diversas y casi opuestas entre sí, proyectos vitales, metas, normas y valores, cosmovisiones y creencias. Cuánto más jóvenes sean, más indefensos se encuentran ante tales situaciones.

Como ayuda pedagógica no basta con formarles en competencias críticas y analíticas tal y como se propone con frecuencia. La ambivalencia de la creciente libertad de elección y simultánea premura en la toma de decisiones representa el mayor desafío de nuestro tiempo. Desde esta visión una formación medial tiene que implicarse en una formación medial en valores. Esto conlleva capacitar a los estudiantes en campos como los siguientes:

1. Reconocer su jerarquía preferencial y los valores que la sustentan como fundamento de su acción.
2. Reconocer las orientaciones que sobre valores están implícitas en las ofertas mediales (medios, contenidos, signos).
3. Analizar esas realidades mediales y confrontarlas con las suyas propias.
4. Fundamentar sus decisiones sobre opciones mediales en función de los valores analizados y creídos y considerar las consecuencias que se derivan.
5. Estimar los valores a la luz de los diferentes sistemas y cosmovisiones.
6. Aprender que hay valores que no son ni manipulables, ni transaccionables.

El fin último de una formación medial orientada a los valores es la construcción y estabilización de una actitud ética responsable frente a la utilización de los medios. Y esto exige la integración de unos saberes diferenciados sobre valores y el establecimiento de unos paradigmas de acción en relación con los medios, en las estructuras de los sistemas psíquicos. Esta actitud responsable sobre la base de una clara orientación valorativa es una parte esencial de la identidad. Constituye la instancia central para la construcción de la experiencia y el desarrollo posterior de la personalidad en la toma de decisiones cotidianas en relación a la divergente pluralidad de los mundos simbólicos presentes en los medios. Tulodziecki y Herzig (2002) han demostrado con ejemplos concretos e investigaciones empíricas como educación medial y educación moral se pueden impartir juntas e integradas con éxito.

Formación medial orientada a los valores no significa que los docentes impongan a los estudiantes sus escalas de valores o convicciones. Pero si deben explicar con claridad, fundamentar y esclarecer, en cuanto a las consecuencias, cuáles son sus valoraciones, análisis y decisiones en relación con los medios. Se trata principalmente de que los jóvenes aprendan a elaborar su propia categorización y escala de valores en relación con la utilización de medios y la apliquen de forma consciente y justificada.

No son pocos quienes descuidan, como consecuencia de su propia inseguridad conceptual y valorativa, esta dimensión formativa que a sus ojos es desagradable. En esta actitud está, en mi opinión una de las principales causas del desconcierto y falta de éxito en la educación actual y que afecta no sólo al campo de la formación medial.

En este contexto conviene revisar el propio concepto de competencia relacionada con el uso de medios de comunicación. Me sirvo para ello y sintetizo el pensamiento de Henting (2001). Competencia medial no es la capacidad de servirse de aparatos, lo que equivaldría a una cultura técnica. Tampoco la capacidad de captar con rapidez y seguridad los mensajes de una imagen, lectura de imágenes- ni de un periódico o película o programa de televisión, lo cual equivaldría a una cultura medial. Los nuevos medios forman por si mismos en la construcción de nuevas realidades, crean nuevas formas en la percepción de nuevos mundos. Se ha entendido también la competencia medial como la capacidad para moverse con agilidad con los medios.

A mi entender la característica decisiva y definitoria de competencia medial es que el formado en la misma conoce también sus obligaciones, deseos y problemas, que integra los medios en la búsqueda y encuentro de sus soluciones. Se constituye así en señor sobre sus recursos, adquiere la autoridad y la libertad sobre los mismos. Esto nos lleva a rescatar el concepto de formación impregnado por Humboldt como conjunto de percepciones, cosmovisiones, conocimientos que nos conducen y facultan para forjarnos una valoración libre sobre el mundo.

Tenemos que aprender a decidirnos y con ello empieza toda pedagogía. O queremos un blog, una pantalla públicos en los que cada uno pueda dirigirse a cualquiera y se ejercite en la cadena sin fin y en no responsabilizarse de lo que dice, escribe o pone en la red digital cada vez con mayor número de desconocidos o buscar unión y controversia que nos interesa o a quienes interesamos. Son dos modos de ver las cosas y de actuar.

Actividad 10. Establecer un esquema en el que aparezcan similitudes y diferencias posibles entre lo que se considera una formación en medios y la formación moral. Argumentar razones fundamentadas que avalen o rechacen esas teorías.

Actividad 11. Realizar un esquema sobre los puntos siguientes tomando como unidad de análisis una información de un periódico cualquiera Para ello procedemos de la forma siguiente :

- Reconocer jerarquía preferencial y los valores que la sustentan
- Confrontar esta información, los valores que la sustentan y confrontarlos con los propios.
- Reconocer las orientaciones que sobre valores están implícitas en el medio concreto del cual se ha tomado la información
- Analizar medios, contenidos textuales y, signos icónicos
- Fundamentar las opciones del medio elegido en función de los valores analizados y creídos y considerar las consecuencias que se derivan
- Estimar los valores a la luz de los diferentes sistemas y cosmovisiones.

11.8. Competencias a adquirir desde la educación medial

Es preciso considerar que las funciones tradicionales atribuidas a los medios han cambiado al transformarse profundamente las propias estructuras de los sistemas informativos y de los propios medios que no atañen sólo a su ampliación, sino y sobre todo la universalización del ordenador, Internet y la formación de redes. Todo el conglomerado casi inabarcable del denominado ciberespacio.

Las siguientes reflexiones tienen por objeto esclarecer qué capacidades específicas o competencias mediales deben alcanzar los estudiantes para que puedan emplear las posibilidades de los medios de forma óptima en su relación con la sociedad, con las demás personas y consigo mismos.

	Competencias mediales generales	Características integradoras		
		Estética: Diferenciación	Creatividad: Divergencia	Reflexión: Orientación
Emoción Motivación	Gozo Distancia	En relación con los diferentes grados de cualificación, estilos, géneros y funciones	Expresión Experimentos	Percepción sensorial Movilidad psíquica
Percepción Cognición	Análisis Crítica		Rapidez Complejidad	Saberes contextualizadores
Actitudes Actuaciones	Usos Realización		Transformación Cambio	Capacidad de enjuiciamiento

Competencias mediales

11.8.1. Competencias en la constitución y formación de relaciones sociales

La evolución medial ha cambiado profundamente las estructuras sociales de nuestra sociedad. Como consecuencia de la revolución tecnológica los sistemas de medios desencadenan, potencian y estabilizan la formación de nuevos sistemas sociales con la tendencia hacia una fragmentación, virtualización, liberalización, superficialidad y fugacidad. Como consecuencia de ello se han desarrollado ofertas concretas de medios y

mensajes dirigidos a grupos determinados con programas especializados, canales temáticos, periódicos locales y comarcales, radios locales, webs grupales, etc.

Por otra parte en su versión electrónica de bases de datos se abren nuevas y variadas formas y posibilidades de comunicación y relación. Chat, SMS, que pueden contribuir a afianzar y profundizar en relaciones sociales. Estas nuevas redes pueden servir para formar nuevos agrupamientos de jóvenes, mujeres, impedidos, personas mayores. Estas comunidades virtuales podrían complementar o constituir una alternativa en múltiples ámbitos sociales, donde las rupturas son claras y manifiestas.

Aquí se muestra la ambivalencia de los medios de comunicación que pueden ser empleados para buenos o para malos fines. Mensajes virtuales pueden mediante el intercambio de opiniones y experiencias potenciar la amistad, el conocimiento, la ayuda, el respeto, entre personas que no se conozcan y que viven a distancia unas de otras. Se pueden traspasar así las propias fronteras geográficas, políticas, administrativas, culturales, étnicas, de religión y creencias.

De igual modo pueden aprovecharse para fomentar el odio y fanatismo, el desorden, el caos, el desprecio y rabia entre miembros de diversas culturas y sensibilidades, traumatizar a niños mediante la divulgación de formas drásticas de aplicación de la violencia. Pueden tanto cooperar en la divulgación y progreso del conocimiento y guarda de las reglamentaciones sociales en forma de autoridad, orden seguridad, pertenencia social. Las comunicaciones SMS para convocar altercados por parte de grupos antisistema, antiglobalización, no sólo en Grecia, (Diciembre 2008), sino también en España, Italia y otros muchos países, son algunas de las muestras de tales afirmaciones. Todos los símbolos empleados en la comunicación pueden contener mensajes ideológicos. En función de estas y otras realidades las competencias a enseñar y aprender serían:

- **Competencia para seleccionar y valorar medios e información.** Se trata de la capacidad de ordenar y enjuiciar la multitud y multiplicidad de ofertas mediales según, por ejemplo sus necesidades, motivación o deseos. Reconocer y superar prejuicios sociales propios para poder moverse con más libertad en este complejo universo.
- **Competencia perceptiva.** Los diversos medios emplean formas diferentes en su composición y presentación que generan interacciones parasociales. Los estudiantes deben aprender las formas que utilizan para fidelizar seguidores al emisor, pues constituyen métodos persuasivos que inciden en la capacidad de elección.
- **Competencia receptiva.** Los estudiantes deben aprender a descodificar los mensajes en función de los códigos empleados para reconocer y diferenciar entre contenidos e intención del emisor pues este es determinante y regula las relaciones so-

ciales en los procesos de Comunicación. Los productores buscan difuminar los límites entre los géneros. Cada vez resulta más difícil diferenciar entre publicidad y entretenimiento, realidad, ficción y virtualización.

- **Competencia en redes como nueva forma de competencia social.** Se trata de aprender a utilizar por si mismo y por otros, la información que circula en red. También dominar las formas de colaboración para su conformación a niveles locales, regionales y globales. Incluso es bueno aprender a descubrir posibles fallos reales.

11.8.2. En relación con la constitución y presentación de universos personales experimentales

En este marco de competencias relacionadas con la función antropológica de los medios de comunicación se trata de la construcción de la identidad personal y social en contacto directo con su entorno social y mediático. La función que motiva la comunicación y la vivencia global, vincula al uso y consumo de medios componentes expresivos e interiorizantes. Podemos revivir momentos de nuestra vida al comunicar o al recibir mensajes.

¿Dónde podemos encontrar las aportaciones y posibilidades de los medios tradicionales y de los digitales en este ámbito? Para comprenderlo mejor debemos tener presente como se desarrolla la identidad y la individualidad en las situaciones interactivas. La construcción de la individualidad y la identidad es un proceso especial en el que adquieren significación especial la observación de prototipos, modelos, iconos. En orden a aprovechar todo el potencial de los medios en la evolución y desarrollo de la personalidad y la identidad integrándolas en los procesos de socialización es bueno adquirir las competencias siguientes:

- **Competencias comunicativas.** Se entiende por tales, aquellas que nos facultan para asumir roles. El estudiante debe aprender a ejecutar un control reflexivo y personal en el uso de los medios. El autocontrol es un imperativo y una necesidad. Que esto no se realiza lo experimentamos cada día.
- **Competencia para la lectura de medios.** En los medios modernos aparece una variada combinación de signos, hipertextos, multimedia, simulaciones, animaciones. Esta realidad que obliga a buscar una nueva forma de lectura global de estas situaciones, adquiere una nueva significación. Sin esa capacidad los estudiantes difícilmente podrán interpretar y comprender la interacción de los diferentes sistemas de signos en las complejas y multiformes maneras de presentación de los nuevos y viejos medios. La buena literatura, ya no exclusiva de lo impreso, los me-

dios audiovisuales, televisión, cintas audio y video podemos encontrar ya en el ciberespacio digital.

- **Competencia de uso crítico.** En relación con la función de los medios es exigible la competencia crítica que contempla los siguientes aspectos.

Un saber sobre funciones y efectos de los medios.

Capacidad para trasladar los efectos cognoscitivos y emocionales a la propia persona

Saber diferenciar y capacidad de decisión en la selección dentro del cúmulo de informaciones posibles.

- **Competencia lingüística.** Los medios y sus mensajes son objeto de conversación entre personas de todas las edades. Entender su lenguaje es una forma de crecer en la competencia lingüística y dominar los registros lingüísticos es formación que faculty para un mejor uso de los medios.

11.8.3. En relación de la comprensión de los contenidos de los medios de comunicación social

Los medios de comunicación como sistema global nos rodean con una teoría de la realidad. Ellos la construyen con valores positivos y negativos sobre hechos conocidos y otros que nos son ajenos. Esta teoría de la realidad lleva implícita la apelación a los usuarios de que acepten el mundo tal y como ellos le presentan (Koziol 2000: 49). Niños y jóvenes son confrontados en los medios con una gran variedad de diferentes símbolos en los mundos de medios virtuales y sensibles. Más aún, los medios presentan nuevas realidades creadas y alimentadas por ellos y solamente para ellos, por ejemplo, en los ámbitos de la política, de la música, la moda y de modo especial en el deporte y la economía.

De forma general los medios facilitan a los adultos relacionarse con una serie de realidades, que de no ser por ellos, nunca podrían conocer. Los medios en este proceso presentan su propia visión del mundo, eligen los temas más importantes según sus preferencias y presentan sus valoraciones y posibles situaciones a las cuestiones planteadas. Esto significa una mayor complejidad en la comprensión de lo acontecido. Siempre cuando un estudiante se decide a trabajar con el cúmulo de medios e informaciones existentes se enfrenta a un doble procesos de selección.

La primera selección corresponde a la elección de un determinado contenido y su forma específica de elaboración y producción así como las diversas formas de elaboración y representación.

La segunda radica en considerar que la primera selección que hemos realizado es ya el fruto o resultado de un proceso selectivo por parte del productor o comunicador quien

entre las muchas posibilidades se decidió por una determinada con una intencionalidad definida tanto en la elección como en la elaboración, tratamiento y presentación.

La construcción medial de la realidad implica siempre una reducción de la complejidad puesto que partes de una realidad son ignoradas o sobredimensionadas desde una visión diferente. Koziol (2000: 207) demostró cómo los medios de comunicación en razón de determinadas características propias de cada medio reducen la complejidad de la realidad en relación con las necesidades antropológicas del hombre generando las más diversas soluciones desde los propios medios en la superación de los más variados y complejos problemas de la humanidad. Pascual (2009 : 197) señala que los medios de comunicación proporcionan una determinada visión de la realidad construyendo una imagen de la problemática social a través de sus informaciones. Los medios ofrecen sus soluciones. De esta forma construyen espacios acomodados y trasladan los fenómenos mundiales a las diversas comprensiones culturales locales. Pretenden de esta forma contribuir a ofrecer a las personas ámbitos de seguridad, comprensibilidad y pertenencia social. El mundo de los medios representa el peligro de que en su reduccionismo pueden arrastrar a las personas a seguirles acríticamente en sus percepciones y valoraciones de la realidad.

La función de la educación medial en relación con esta función antropológica consiste en ayudarles a elegir responsablemente y con criterio entre la gran masa de medios. Tienen que ser formados para reconocer y comprender el contenido real dentro de las ofertas seleccionadas.

Para ello es preciso que conozcan los modelos y patrones de la construcción y reducción de la realidad en los medios para distinguir entre formas de representación ficticia y real.

Entre estas competencias distinguimos las siguientes:

- **Competencia analítico-crítica.** Faculta para enjuiciar y valorar las diversas informaciones recibidas. En esta oferta incommensurable como es el caos de Internet cada vez es más difícil e importante enjuiciar la credibilidad de una información, la confianza que merece un informador a la autenticidad en las informaciones sobre personas.
- **Competencia para navegar y seleccionar.** Con el aumento del número y especificidad de medios e informaciones es cada vez más importante la apropiación de estrategias de búsqueda y selección que presuponen un saber sobre medios y claros criterios de valoración.
- **Competencia relacionada con la producción y reelaboración de informaciones.** Es requerida esta competencia en orden a la participación activa en una sociedad

como la actual. Los estudiantes tienen que aprender a elaborar informaciones y presentarlas en los diversos canales informativos actuales.

- **Competencia lectora.** Es preciso que se formen los estudiantes en la comprensión de nuestro mundo, de contenidos concretos, fantasías, abstracciones, opiniones, valoraciones. Los textos en los medios como Televisión, video, Internet han tomado formas diversas.

Actividad 12:

En la adquisición de la competencia para dominar las técnicas de navegar y seleccionar información, puede resultar de utilidad conceptual y práctica entrar en una página web, mirar los diversos apartados y anotar en una ficha, como por ejemplo las siguientes observaciones y valoraciones pertinentes.

Nombre // Dirección URL:		
Destinatarios potenciales:		
Acceso:		
Publicidad:		
Principales servicios que ofrece		
Informativos:	Noticias	
	Agenda	
	Legislación	
	Acceso a medios de comunicación	
	Información sobre recursos educativos	
	Listado de centros de estudio	
Formación, recursos didácticos y asesoramiento:	Buscadores	
	Consejos educativos	
	Cursos en la web	
	Cursos exteriores	
	Materiales educativos: trabajos, apuntes...	
	Diccionarios, atlas...	
	Asesoramiento didáctico	
	Otros asesoramientos	
Comunicación y entretenimiento:	Bolsa de trabajo	
	Anuncios	
	Acceso a foros	
	Servicios de correo electrónico	
	Creación de blogs	
	Creación de foros	
	Traductor on-line	
	Juegos on-line	

Aspectos técnicos				
	Excelente	Buena	Correcta	Baja
Entorno audiovisual: presentación, pantalla...				
Elementos multimedia: calidad, cantidad...				
Calidad de los contenidos				
Facilidad de uso				
Originalidad				
Aspectos pedagógicos				
	Excelente	Buena	Correcta	Baja
Atractivo, interés...				
Adecuación a los destinatarios				
Potencialidad de los recursos				
Calidad didáctica				

11.9. Síntesis

El desarrollo y la integración de la persona en los sistemas educativos, formativos y sociales sobre la base de la comunicación, de su producción y utilidad de la elaborada por los sistemas de información es el fundamento de cualquier aplicación de medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La persona en su evolución como ser social tiene que ser estimulada por la educación al uso de información y esto se realiza mediante una consciente participación, aplicación y utilización en procesos comunicativos. No antes sin tener una formación clara y específica en objetivos, metodología, competencias y contenidos sobre estas cuestiones. Educación desde esta visión equivale a comunicación.

La educación medial tiende al desarrollo de las capacidades antropológicas comunicativas y por tanto al conocimiento y utilización de medios en una sociedad de comunicación. La persona debe ser contemplada como un proyecto abierto. Los nuevos medios, especialmente los vinculados al ciberespacio abren a ésta a nuevas posibilidades y formas de ser persona, de conformación de su conocimiento, de la cooperación y la comprensión medial. Al mismo tiempo desde esta nueva situación se presentan a la persona nuevas tareas, conocimientos de problemas, nuevas responsabilidades, cuyos resultados no pueden quedar fuera del ámbito de la formación y la educación.

11.10. Tareas de la educación medial

Los educadores, formadores o entrenadores como ahora gusta decir a algunos tienen que ayudar a los estudiantes a ver las temáticas curriculares en el contexto de las infor-

maciones de los medios y esto en sus dimensiones y estructuras cognitivas, de acción y valoración.

La integración de las competencias relacionadas con los medios de comunicación descritas anteriormente pueden servir para motivar a los estudiantes, tratar intereses y cuestiones existentes aprovechando la capacidad de trabajo y concentración en los procesos escolares y de aprendizaje. De esta forma ganan en autoestima y experimentan la conexión vida-aprendizaje-centro escolar-sociedad. Algunos investigadores como Ballesta (1995 : 177) fueron ya hace tiempo muy explícitos y señalaban por ejemplo como tareas, conocer los distintos modos de presentar una noticia, identificar quién hay detrás de las informaciones, identificar algunas de las técnicas habituales de manipulación, etc. Las siguientes actividades pueden esclarecer esta tarea:

1. Elección y aprovechamiento de las ofertas mediales y de los medios, no sólo para el ocio y el entretenimiento, sino como recursos de trabajo, aprendizaje, formación y mejora de los nuevos procesos de Enseñanza-aprendizaje.
2. Análisis y crítica de medios e informaciones que se pueden extender a los contenidos, su diseño, presentación.
3. Trabajo práctico con medios por ejemplo: elaboración de murales, periódicos escolares, vídeos, programas informáticos, programas de radio escolar o para emisoras comerciales, utilización de medios especialmente en el marco de proyectos.
4. Conocer y valorar las diversas condiciones en la producción de medios, en su distribución en la sociedad actual y en una industria globalmente interconectada. El ámbito va desde las condiciones personales a las legales, económicas, institucionales y políticas.

11.11. Nuevas tareas en diversos contextos

	Recursos	Formas de trabajo				
		Plena-rios	Indivi-dual	En Red	En grupo Dirigido	Proyectos
Clase	Pizarra digital	Casi siempre				
	Rincón de medios		Con frecuen	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
	Ordenadores fijos	Alguna vez	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
Laborato-rio	Total	Alguna vez	Casi siempre		Alguna vez	
	Unidades móviles	Casi siempre		Con frecuen		Con frecuen
	Rincón de medios			Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
	Ordenadores fijos	Alguna vez	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
Espacio Comple-mentario	Taller		Casi siempre		Casi siempre	Casi siempre
	Internet		Casi siempre	Con frecuen		Con frecuen
	Mediateca		Casi siempre			

Variantes en la conformación de distintas formas de trabajo

El papel del profesorado respecto en estos nuevos contextos formativos implica un cambio en el papel desempeñado tradicionalmente y genera una nueva situación en la que el docente ayuda a construir el conocimiento del alumno prestando su apoyo al análisis de la información y al desarrollo del sentido crítico. Los educadores deberán convertirse en transformadores de la educación mediante la utilización de estas herramientas, medios y recursos, urgidos por estar inmersos en la ola de las telecomunicaciones. (De la Torre, 2009 : 8).

Pero para ello, es imprescindible cuidar la formación del profesorado para que puedan crear recursos educativos en cualquier soporte, que resulten atractivos para los estudiantes; y que estén integrados en los procesos normales de aprendizaje. El panorama actual nos revela nuevas competencias para los profesores dentro del entorno educativo tecnológico:

- Usuarios avanzados de nuevos medios y soportes.
- Impulsores de trabajo en grupo, cooperativo.
- Diseñadores y desarrolladores de materiales diversos de formación.
- Favorecedores del cambio de contenidos curriculares a partir de los grandes cambios y avances de la sociedad.

Además Internet posee otras utilidades como:

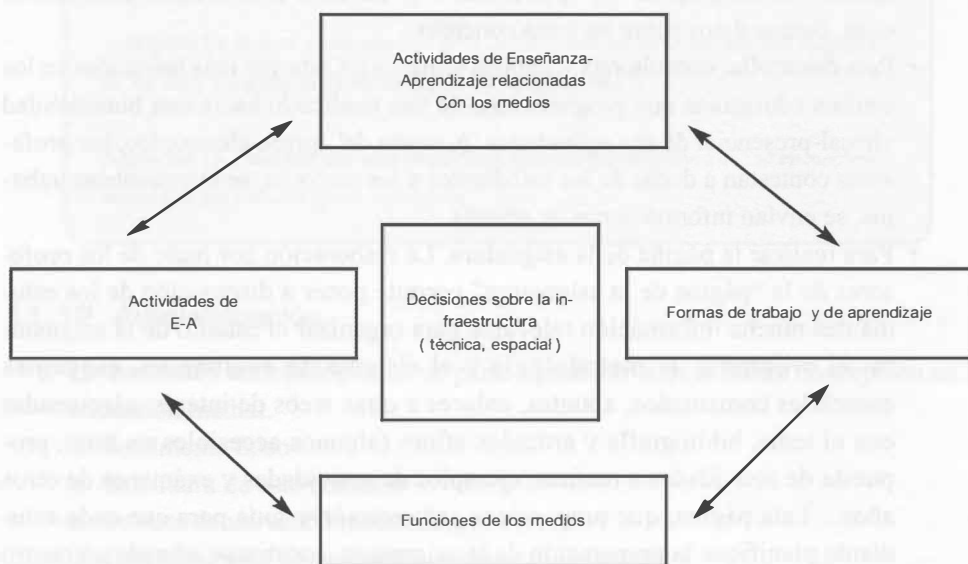
- Para consultar información profesional: legislación, convocatorias, concursos...
- Para compartir experiencias, ideas, información con otros profesores y profesoras a través del correo electrónico, los grupos de noticias, el chat...
- Para participar en proyectos educativos conjuntos europeos.
- Para mejorar la cualificación profesional participando en actividades de formación a distancia.
- Para acceder a nuevas herramientas y recursos educativos.

Respecto al alumnado, también se encuentra con nuevas posibilidades de aprendizaje y con nuevas formas de desempeñar su trabajo. Algunas de las competencias que se le van a exigir son:

- Asumir el protagonismo en el modelo formativo que desea seguir y la responsabilidad de la gestión de su propio aprendizaje y de la planificación de su carrera según vaya progresando en el proceso educativo. El alumno deberá desarrollar la capacidad de “aprender a aprender”, que garantizará la independencia y autonomía necesarias para evolucionar en su proceso formativo.
- Asimilar la idea de formación continua, adaptándose así a los continuos cambios que se producen en todas las áreas del conocimiento. Ello le ayudará además a prepararse para el futuro en el mercado laboral, en el cual debido a la gran competencia existente, es fundamental estar lo más preparado y actualizado posible.
- Conocer y emplear las nuevas tecnologías de la información desde lo más pronto posible con cotidianidad para hacer factibles los siguientes aspectos:
 - Comunicarse con escolares de otros entornos y practicar idiomas, descubrir otras culturas y contrastar ideas...
 - Para aprender a buscar, seleccionar y valorar información en la Web, la enciclopedia más extensa, variada y actual, y para usar esa información como recurso educativo.

- Para trabajar en proyectos colaborativos con estudiantes de su misma aula, de otras localidades o de otros países.
- Para aprender a usar las nuevas herramientas y los nuevos medios para comunicarse y para publicar información a audiencias potencialmente ilimitadas.
- Para mejorar la comunicación entre el profesorado, alumnado y familias, difundiendo la oferta educativa, dando a conocer el Centro, informando de las actividades extraescolares.
- Para facilitar el entendimiento entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, mejorando la comunicación, propiciando puntos de encuentro, promoviendo la participación en proyectos conjuntos...
- Para acceder a los servicios de la Red corporativa.
- Para modernizar y agilizar su gestión (consulta de becas, expedición de títulos, tramitación de licencias y permisos del profesorado).
- Educar a los estudiantes para la sociedad en la que vivirán inmersos, capacitarles para buscar y recibir críticamente la información a través de las redes, para utilizar las T.I.C. como una herramienta más del proceso de aprendizaje, y utilizar las redes como vehículo de comunicación, entendimiento y cooperación, más allá de cualquier tipo de diferencias y fronteras.
- Usar la Red Telemática para conocer y crear convocatorias de actividades de formación y para la inscripción en las mismas.
- Integrar a los centros docentes en la Administración Educativa facilitándole al profesorado y alumnado la tramitación de todo tipo de expedientes desde los propios centros, facilitar y agilizar la comunicación e información en ambos sentidos. Contribuir a la superación de barreras, diferencias y desigualdades, permitiendo la comunicación y el acceso a la Información de todos los ciudadanos en igualdad de condiciones.
- Reforzar la dimensión europea de la Educación, contribuyendo a un mejor conocimiento y al establecimiento de relaciones entre las comunidades educativas de diferentes regiones de Europa con intereses comunes.
- Propiciar la correspondencia electrónica. Los estudiantes se comunican mediante correo electrónico con estudiantes de otros lugares. En las aulas preparan los textos (sonidos, imágenes...) que piensan enviar y, tras su revisión por el profesor, se transmiten por correo electrónico. De esta manera conocen otras realidades y practican otros idiomas.
- Desarrollar proyectos cooperativos. Los estudiantes de diversos centros realizan proyectos conjuntos coordinando su trabajo a través del correo electrónico.

- Plantear debates de alumnos. La realización de debates entre alumnos de diversos centros y/o países constituye otra actividad de gran riqueza educativa.
- Crear foruns de profesores. Los profesores se subscriben a listas de discusión y grupos de noticias (news) relacionados con la enseñanza, a través de los cuales intercambian sus opiniones sobre temas relacionados con la docencia, y en su caso, piden ayuda sobre determinadas temáticas a los colegas.
- Elaborar una página Web para el aula. Los estudiantes pueden diseñar y editar una página Web con información relacionada con: presentación del centro y la localidad donde está situado, presentación del grupo de alumnos, actividades especialmente interesantes que realizan, proyectos, etc. También pueden elaborar revistas y periódicos escolares.



Determinantes pedagógicos en las decisiones para elegir las infraestructuras más pertinentes

- Para preparar las clases. El profesor, utilizando los “buscadores WEB” y los portales educativos, consulta información actualizada sobre temas que se van a tratar en el aula selecciona algunos datos (textuales, imágenes, sonoros ...) para presentar a sus estudiantes Además, si el aula dispone de ordenador multimedia con conexión a Internet y cañón proyector, puede mostrar a los estudiantes las “páginas Web” de interés que tenga localizadas con lo que sin duda logrará captar más el interés del auditorio y enriquecerá su exposición. Los estudiantes podrán volver a revisar más tarde estas páginas para ampliar la información.

- Para documentar trabajos. Los alumnos, a partir de las indicaciones del profesor, buscan información en las páginas Web para realizar determinados trabajos y estudios. Esta información se complementará con datos de otras fuentes: bibliotecas, revistas, prensa...
- Para conocer otros métodos y recursos didácticos. El profesorado consulta espacios WEB de instituciones que realizan experiencias innovadoras de enseñanza, para obtener ideas que puedan ser de aplicación a su propio centro educativo.
- Para navegación libre por Internet. Los estudiantes navegan libremente por Internet, individualmente o en grupo, para obtener información sobre los temas que les interesan, o para llevar a cabo tareas encargadas por el profesor: elaborar un listado con sus páginas Web preferidas explicando el contenido de cada una de ellas, buscar datos sobre un tema concreto...
- Para desarrollar consultorías y tutorías temáticas. Cada vez más habituales en los centros educativos que progresivamente van tendiendo hacia una bimodalidad virtual-presencial de sus actividades. A través del correo electrónico, los profesores contestan a dudas de los estudiantes y les asesoran, se intercambian trabajos, se envían informaciones de agenda...
- Para realizar la página de la asignatura. La elaboración por parte de los profesores de la “página de la asignatura” permite poner a disposición de los estudiantes mucha información relevante para organizar el estudio de la asignatura: el programa, la metodología y el sistema de evaluación, esquemas esenciales comentados, apuntes, enlaces a otras webs de interés relacionadas con el tema, bibliografía y artículos afines (algunos accesibles on line), propuesta de actividades a realizar, ejemplos de actividades y exámenes de otros años... Esta página, que proporciona información y guía para que cada estudiante planifique la preparación de la asignatura, constituye además un centro de recursos temático sobre la materia, y su elaboración puede abordarse conjuntamente por diversos profesores de la asignatura y se enriquece la página con diversas perspectivas.
- Para acceder a materiales didácticos on-line y otras páginas Web de interés educativo, que referidas por el profesorado o descubiertas por los alumnos, facilitarán y enriquecerán los aprendizajes de las distintas materias.
- Para consultar las Telebibliotecas. Que permiten acceder a los fondos bibliográficos de las bibliotecas convencionales, consultar reseñas de los libros y solicitar su reserva. En el caso de las bibliotecas electrónicas, se puede acceder inmediatamente a los documentos, que ya están informatizados.

- Para descubrir los centros de los recursos virtuales y los reportajes educativos, que proporcionan al profesorado, estudiantes y familias, información y recursos diversos: materiales didácticos, información sobre cursos, asesoramiento...
- Para incorporar los servicios on-line de asesoramiento al estudiante, que como un profesor particular les proporcionan respuesta a sus consultas en cualquier momento.

Actividad 13. Elaborar una lista, sirviéndose de Internet, de revistas publicadas on-line y en papel relacionadas con las temáticas de este capítulo. Anótese título, lugar de edición, secciones y los titulares de los artículos del último número de tres de ellas.

Actividad 14. Buscar y elaborar una serie de Suplementos de educación que aparecen en los diarios españoles de forma regular un día a la semana

Actividad 15. Presentar una serie de portales típicamente educativos que se encuentren en red con sus características formativas.

11.12. Autoevaluación

1. La dimensión antropológica es un parte significativa de la nueva concepción en la educación medial:
 - a. Totalmente falso
 - b. Está fuera de este contexto
 - c. Se trata de un visión innovadora
 - d. Está bien, pero no para estos casos
2. Puedo saber qué medios son los más apropiados para integrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje:
 - a. Consultando los índices de GPS.
 - b. Viendo en las listas los medios que más difusión e impacto tienen.
 - c. Todos son igualmente apropiados.
 - d. Considerando la influencia y efectos que pueden tener.
3. Con los medios de comunicación en realidad se puede hacer todo en la enseñanza de manera que siempre constituyen una ayuda inestimable:

- a. Es parcialmente falso.
 - b. No estoy de acuerdo con esta afirmación.
 - c. Yo diría que mejor no utilizarlos nunca.
 - d. La verdad es que son medios muy buenos para cualquier circunstancia.
4. La utilización de medios de comunicación existentes y la creación de nuevos medios son algunas de las muchas formas de trabajar didácticamente y con éxito los medios de comunicación:
- a. Estoy totalmente en desacuerdo.
 - b. Estoy de acuerdo con esta afirmación y está en la unidad.
 - c. Esa forma de ver las cosas es una utopía.
 - d. A nadie se le ocurriría hacer esto.
5. Apreciar valores que no son ni manipulables, ni transaccionables es una opción que no tiene que ver nada con la educación en medios y con medios:
- a. Eso no es posible.
 - b. Si, entra en las posibilidades deseables.
 - c. Es esa una cuestión que atañe a la formación ética.
 - d. Podría mejorarse diciendo que no es esa función de la enseñanza.
6. La formación en relaciones sociales es objeto de aprendizaje a través de los medios de comunicación mediante competencias de naturaleza:
- a. Perceptiva y receptiva.
 - b. Receptiva y de uso crítico.
 - c. Lingüística, comunicativa y lectura de medios.
 - d. Analítica-crítica.
7. Los profesores para enseñar bien educación medial deberían poseer el dominio de competencias como las siguientes:
- a. Diseño de materiales diversos.
 - b. Trabajo en rincón de medios y laboratorios.
 - c. Saber criticar los medios y sus mensajes alienantes.
 - d. Ninguna de todas ellas.

Soluciones correctas

1.- la c)

2.- la d)

3.- la a)

4.- la b)

5.- la b)

6.- la a)

7.- la a)

11.13. Referencias bibliográficas

BALLESTA, J. (1995) (Coord.) *Enseñar con los medios de comunicación*. Barcelona. PPU.

*DE LA TORRE, S. (2005). *Sentipensar: Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga. Aljibe.

DE LA TORRE, S. (2009). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural. En MEDINA, A. SEVILLANO, M.L. y DE LA TORRE, S. (2009) *Una Universidad para el siglo XXI. Espacio Europeo de enseñanza superior*. Madrid. Universitas.

FOMBONA, J. (2008) *Lectura de imágenes y contenidos*. Madrid. CEP.

HOFFMANN, B. (2003) *Medienpädagogik*. München. Schöningh UTB.

HENTING, H. (2001) *Ach die Werte ; ein öffentliches bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben*. Weinheim. Belz.

KOZIOL, K. (2000) *Die Tyrannei der mediengerechten Lösung*. München. Kopaed.

LIEDTKE, M. (1997) *Die Chancen der medien*. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.

*MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (2005). *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación*. Madrid . Pearson.

NIEHAUS, E. (2003) . Internetsbasierte Wissensorganisation in der Lehrerbildung. En KERRES, M. *Digitale Campus*. Berlin. Waxmann.

ORTEGA, J. A. (2009) La formación para el ejercicio de la función docente en la sociedad del conocimiento. El papel impulsor de la UNESCO. En MEDINA, A. SEVILLANO, M.L. y DE LA TORRE, S. (2009) *Una Universidad para el siglo XXI. Espacio Europeo de enseñanza superior*. Madrid. Universitas.

PASCUAL, M.A, (2009) Pensamiento intercultural en la sociedad del conocimiento. En MEDINA, A. SEVILLANO, M.L. y DE LA TORRE, S. (2009) *Una Universidad para el siglo XXI. Espacio Europeo de enseñanza superior*. Madrid. Universitas.

RÖLL, F.J. (2003) *Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien*. München. Kopaed.

*SEVILLANO GARCÍA, ML. (2008) (Coord.) *Nuevas tecnologías en educación social*. Madrid. McGrawHill.

*SEVILLANO GARCÍA, ML. (2008) Nuevos espacios virtuales para la formación e inclusión a lo largo de la vida. En *Revista @mbienteeducaçao Vol.1.N.2* Sao.



*Paulo.ISSN1982-8632.

SEVILLANO GARCÍA, ML. (Dir.) (2009) *Competencias para el uso de las herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanente*. Madrid. Pearson.

THEUNERT H. y WAGNER, U. (Hg) (2006). *Neue Wege duch die konvergente Medienwelt*. München. Reinhard Fischer.

TORRE, S. (2009) transdisciplineriedad y ecoformación sentir el futuro con otra conciencia. En MEDINA, A. SEVILLANO, M.L. y DE LA TORRE, S. (2009) *Una Universidad para el siglo XXI. Espacio Europeo de enseñanza superior*. Madrid. Universitas

TULODZIECKI, G. Y HERZIG, B (2002) *Computer und Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele*. Berlin. Cornelsen

11.14. Bibliografía complementaria

ALEGRE, O. M. y VILLAR, L. M. (2006a). *Evaluación de la Formación en Línea del Profesorado Universitario. Evaluation of Online Faculty Development*. Madrid: Vision-Net.

ALEGRE, O. M. y VILLAR, L. M. (2006b). Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MWPFL). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 233-251.

ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL (2004): *Código Deontológico del Educador/a Social*. <http://www.eduso.net/archivos/codigocast.doc> [Fecha de consulta: 30 de junio de 2004].

AUFENANGER, S. (2001) Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen andas Bildungssystem. En Aufenanger, S. / Schulz-Zander, R. / Spanhel, D. (Edts): *Jahrbuch Medienpädagogik 1*. Opladen. Leske + Budrich, 109-122.

BARTOLOMÉ, D. (2005) Formación para la participación cívica. *En TELOS* . 63 44-52.

BAUTISTA, J. M. y AGUADED, M^a. C. (2007). La respuesta didáctica a la diversidad con agentes de software inteligentes, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (1), 67-78.

BLOEMEKE, S. (2003): *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung*. München. Kopaed.

*CABERO J. Y FERNÁNDEZ J.M. (2007): “Hacia Políticas Tecnológicas de Calidad en la Educación Superior, Evaluación de los Servicios Universitarios de Producción de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación”, *Revista Iberoamericana de Educación*. 44, 5.

CEBRIÁN, M. y otros (2007): Formación del Profesorado Universitario en Estrategias Metodológicas para la Incorporación del Aprendizaje en Red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Pixel- Bit*. 218 . 8-14.

- COMISIÓN EUROPEA (2001). *eEurope 2002. Impacto y prioridades*. Comunicación al Consejo Europeo de primavera de Estocolmo del 23 y 24 de marzo Comisión para el Desarrollo de la Sociedad de la Información en España, en su Informe Final. CDSI, 2003. Comunicación de la Comisión al Consejo de 28 de mayo de 2002: “*eEurope 2005: Una sociedad de la información para todos*” <http://europa.eu/scadplus/leg/es/s21012.htm>. Conferencia Mundial sobre Educación Superior <http://www.crue.org/unescoes.htm> [Fecha de consulta: 30 de noviembre de 2007].
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999): *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio*. <http://www.aneca.es>.
- DELGADO, A. M., SALOMON, L. y OLIVER, R. (2006). Hacia un aula virtual plurilingüe y multicultural. *RED. Revista de Educación a Distancia*, Vol V, nº 015.
- FEIERABEND, S.; THOMAS, R. (2005): Jim. Studie Jugend, Information (multi)media: Medien Verhalten Jugendlicher . En, *Medien Perspektiven*, 7.
- FELIZ, T (2006): *Temas Diplomatura de Educación Social*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (material fotocopiado).
- FERNÁNDEZ, J. M. (2005): *Matriz de competencias del docente de educación básica*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) <http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>.
- FERNBACK, J. Y PAPACHARISSI, Z. (2007). Online privacy as legal safeguard: the relationship among consumer, online portal, and privacy polices. *New Media & Society*, 9 (5), 715-734.
- GARCÍA V. M. y CABERO J. (2007): Usos multimedia interactivos en el contexto universitario. En *Revista Pixel Bit*. 30. 17-30.
- GARCÍA, F. J. (2007). Accesibilidad, educación y tecnologías de la información y la comunicación. CNICE. Ministerio de Educación y Ciencia. *Serie Informes*. 17.
- HERZIG, B. (2004): *Analoge und digitale Medien im Bildungsprozess*. Paderborn (Habil., Universität Paderborn).
- HÜTHER, J. / SCHORB, B. (2005) *Medienpädagogik*. En Hüther, J. / Schorb, B (Edts) *Grundbegriffe der Medienpädagogik*. München. kopaed, 265-276.
- IRIGOIN, M. Y VARGAS, F. (2002) Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional Número 152*.
- LÓPEZ, R. (2007). Los portales educativos: clasificación y componentes. *Anales de Documentación*, 10, 233-244.
- MANDL, H., FRIEDRICH, F. (Hg.) (2006): *Lernstrategien*. Göttingen (Hogrefe).
- *MÁRQUEZ, A. M., GARRIDO, M. T. y MORENO, M. C. (2006). La innovación tecnológica en la enseñanza universitaria: análisis de un caso de foro y chat. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (1), 31-57.

MARTÍNEZ RUIZ y SAULEDA, N. (2007). Redes de profesores e identidad profesional en el mundo universitario. En M. Iglesias y F. Pastor (Eds.), *Investigando en la estructura curricular del EEES*, 1-18. Alacant: Universitat d'Alacant/Generalitat Valenciana. CD-ROM.

MEDINA, A. (2004) Formación práctica de los estudiantes de Educación mediante el empleo de TIC, presencial y a distancia. SIECI2004. *Simpósium Iberoamericano de Educación, Cibernética e Informática. Instituto Internacional de Informática y Sistemática (IIS)*. 280-284. Orlando, Florida-EE.UU., 21-25.

MEDINA, A. (2005) De la experiencia profesional a la sabiduría didáctica. *Enseñanza. Anuario universitario de didáctica*. 23. 269-285. ISSN: 0212-5374.

*MEDINA, A. y otros (2005) *Formación Práctica del Educador Social, del Pedagogo y del Psicopedagogo*. Madrid: Cuadernos de la UNED.

MEDINA, A.(2006) El reto de la interculturalidad: Adaptaciones de Centro y del Currículum. *Revista Currículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*. 19 . 17-57. ISSN 1130-5371 D.L. 497-90.

MONGE, C. (2005) *Aprender y Desaprender con Nuevas tecnologías. Propuesta Didáctica* Mira Editores. Zaragoza.

NAVÍO, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.

ORTEGA, J. y GÓMEZ, C. J. (2007). Nuevas tecnologías y aprendizaje matemático en niños con síndrome de Down: generalización para la autonomía. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 29, 59-72.

PACKER, A. L. (2007). El sentido de los portales. *El profesional de la información*, 16 (3), 177-180.

PEÑALOSA, E. y CASTAÑEDA, S. (2007). Meta-Tutor: construcción, descripción y aplicación de un ambiente de aprendizaje para Internet. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (1), 97-127.

RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente COM (2005) 2005/0221(COD).

Reinmann, G. (2007): *Wissen – Lernen – Medien. E-Learning und Wissensmanagement als medienpädagogische Aufgaben*. In: Sesink, W., Kerres, M., Moser, H. (Hg.) (2007): *Jahrbuch Medienpädagogik 6*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 179-197.

SCARTA, P. y. CORRENTE, M. (2006) *La dimensión europea del Educador/a Social* SIPS-Pedagogía social (ISSN -1139-1723) (14) Pág. 6.

SEVILLANO M-L. (2004) (Coord.). *Evaluación de Programas Culturales-Formativos en la Televisión Pública*. Madrid . Dykinson.

- SEVILLANO, M. L. (2007) *Didáctica Siglo XXI*. Madrid. McGrawHill.
- SEVILLANO, M. L. y otros (2007) *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid. Pearson.
- SEVILLANO, M^a. L., (2005). Herramientas virtuales y su conocimiento. En *Revista Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*. 23. 387-402.
- SIERRA, B. Y PÉREZ, M. (2007): La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de Educación*, 342, enero-abril, 553 -575.
- *TULODZIECKI, G. (2006) Perfeccionamiento de las competencias didácticas mediante la aplicación de teorías científicas como tarea de la Formación Continua del profesorado. En *Comunicación y Pedagogía*, 2006/nº 212, 46-49.
- TULODZIECKI, G. / GRAFE, S. (2007) Educación en medios de comunicación en Alemania: desarrollo y situación actual. En *Comunicar*. 2 , 61-68.
- TULODZIECKI, G. / WERITZ, W. (2004) Desarrollo teórico y evaluación empírica de recursos para el estudio a distancia. En Bartolomé D. / Spanhel, D. (Edts) (2004) *Medios de Comunicación. Tendencias y modelos en la investigación en España y Alemania*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Periodismo II, 165-180.

11.15. Glosario

Base de datos de red:

Un sistema formado por una colección de registros, los cuales están conectados entre sí por medio de enlaces.

Campo:

Unidad básica de una base de datos. Un campo puede ser, por ejemplo, el nombre de una persona. Los nombres de los campos, no pueden empezar con espacios en blanco y caracteres especiales. No pueden llevar puntos, ni signos de exclamación o corchetes. Si pueden tener espacios en blanco en el medio. La descripción de un campo, permite aclarar información referida a los nombres del campo.

Ciberspacio:

Espacio donde se plasman las relaciones por medio de las tecnologías de Internet adquiriendo así una dimensión social. Espacio de socialización en Internet donde se practica la cultura de la virtualidad.

Competencia medial:

Aptitud o capacidad y disposición para una actuación adecuada, autónoma, creativa y socialmente responsable en contextos mediáticos. La competencia medial se muestra en la elección bien pensada y el uso de los medios a disposición, en una configuración y di-

fusión de las aportaciones mediáticas propias bien hechas, así como en la capacidad de análisis y enjuiciamiento en el campo de las creaciones mediáticas, las influencias de los medios y los condicionamientos de la producción y la difusión mediáticas.

Competencia pedagógico-mediática:

Aptitud o disposición y capacidad de detectar las premisas para la adquisición de la competencia medial por parte de niños, jóvenes y adultos, y de planear, ejecutar y evaluar procesos adecuados, así como de desarrollar conceptos pedagógico-mediáticos específicos para cada institución.

Comunidad virtual:

Se refiere a colectivos culturales que emergen cuando un número suficiente de personas se encuentra de forma frecuente en el ciberespacio.

Conceptos de la didáctica de medios:

Principios complejos para la caracterización de la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y los medios, teniendo en cuenta la interpretación de los mismos que se desprende de ella, las tareas de la persona que enseña, el papel de las que aprenden y los tipos de aprendizaje. Para ello, se pueden distinguir los conceptos: material didáctico, material de trabajo, módulo, sistema y entorno del aprendizaje.

Directorio:

Es una agrupación de archivos de datos, atendiendo a su contenido, a su propósito o a cualquier criterio que decida el usuario. Técnicamente el directorio almacena información acerca de los archivos que contiene: como los atributos de los archivos o dónde se encuentran físicamente en el dispositivo de almacenamiento.

Encapsulación:

En programación orientada a objetos, se denomina **encapsulamiento** al ocultamiento del estado, es decir, de los datos miembro, de un objeto de manera que sólo se puede cambiar mediante las operaciones definidas para ese objeto.

Foro:

Es una aplicación Web que da soporte a discusiones u opiniones en línea. Es el descendiente moderno de los sistemas de noticias (BBS: *Bulletin Board System* y Usenet) muy populares en los años 1989 y 1990. Las discusiones de los foros suelen ser moderadas por un coordinador o dinamizador quien generalmente introduce el tema, formula la primera pregunta, estimula y guía, otorga la palabra, pide fundamentaciones y explicaciones y sintetiza lo expuesto antes de cerrar la discusión.

Headtracker:

Herramienta software gratuita, diseñada para ayudar a personas con discapacidades motrices a manejar el puntero del ratón de ordenador. Esta clase de software se basa en la interpretación computacional de los movimientos de la cabeza capturados por una cámara Web convencional de bajo coste y muchos otros dispositivos de captura de imágenes.

Indexación:

Simboliza la acción de ordenar registros la utilización de índices. Las bases de datos, por ejemplo, suelen almacenar índices de su contenido en función de unos parámetros previamente definidos. La indexación proporciona agilidad en las búsquedas, lo que se traduce en mayor rapidez a la hora de mostrar resultados.

Mailing lists:

Listas de correo o listas de distribución. Establecen foros de discusión privados a través de correo electrónico. Las listas de correo están formadas por direcciones e-mail de los usuarios que la componen. Cuando uno de los participantes envía un mensaje a la lista, ésta reenvía una copia del mismo al resto de usuarios de la lista (inscritos en ella). Las listas pueden ser: a) Abiertas. Cualquier persona puede suscribirse y participar en ella, y b) cerradas. Existe un dueño y moderador de la lista, que decide quien puede entrar en ella.

Medios:

Intermediarios a través de los cuales se transmiten, graban, recuperan o procesan con apoyo técnico en contextos comunicativos caracteres potenciales que se presentan de forma plástica o simbólica. El concepto de medio abarca tanto los aparatos técnicos como los materiales pertenecientes a ellos o los programas (software), así como su acción conjunta en la comunicación. Los ejemplos de medios comprenden desde la pizarra escrita y el libro, así como otros medios impresos, pasando por los diferentes medios que trabajan con imágenes, película y sonidos, hasta el ordenador e Internet.

News:

Es el tablón de anuncios electrónico. Permite al usuario participar en grupos de discusión, mediante el envío de mensajes, o bien sólo acceder a estos grupos para obtener información. Los mensajes están clasificados por temas y se integran por grupos (*newsgroups*). *News* es un conjunto de *Newsgroups* distribuidos electrónicamente en todo el mundo. Los grupos pueden estar moderados o no, en el primer caso, el moderador decide qué mensajes aparecerán. Cada grupo trata de un tema concreto, y su nombre, normalmente le da el significado.

Sociedad de la información:

Extensión masiva de modernas técnicas de información que posibilitan el acceso y disfrute frecuente de informaciones destinadas a usos muy diversos.

Sociedad del conocimiento:

Realidad social en al que se genera, reproduce, distribuye y aplica los resultados de procesos basados en nuevas tecnologías para incrementar los saberes y el conocimiento

Webquest:

Es una metodología de búsqueda orientada, en la que casi todos los recursos utilizados provienen de la Web. Fue propuesta por el profesor Dodge, de la Universidad de San Diego, en 1995. En resumen, *WebQuest* es un nuevo medio pedagógico para el mejor aprendizaje de los alumnos en el aula. Cada vez son más utilizadas como recurso didáctico por los profesores, puesto que permiten el abordaje de habilidades de manejo de información, propias del modelo curricular cognitivo respondiendo así a la meta educativa del aprender a conocer, postuladas por la UNESCO.

XHtml:

Acrónimo inglés de *eXtensible Hypertext Markup Language* (lenguaje extensible de marcado de hipertexto). Es el lenguaje de marcado pensado para sustituir a HTML como estándar para las páginas web. XHTML es la versión XML de HTML, por lo que tiene, básicamente, las mismas funcionalidades, pero cumple las especificaciones, más estrictas, de XML. Su objetivo es avanzar en el proyecto del *World Wide Web Consortium* de lograr una Web semántica, donde la información, y la forma de presentarla estén claramente separadas.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y EDUCADORES

**M^a C. Domínguez Garrido
C. Medina**

12.1 Introducción

12.2

12.3

12.4 Tipos de profesores

12.5 La formación del profesorado y educadores

12.6 Exigencias de la formación de profesorado

12.6.1. El Profesorado Docente-Asesor

12.6.1.1. Qué es. Roles y competencias en función de los tipos de profesorado y educadores. Relación de aplicación a la formación del profesorado.

12.6.1.2. Modelos de formación y selección de profesorado y educadores

12.6.1.3. Requisitos académicos de acceso a la profesión docente

12.6.1.4. La formación inicial y posterior de los docentes

12.7 Modelos de programas para la formación de investigadores y profesorado

12.7.1. ¿Cómo mejorar a los profesorado y educadores que ya están trabajando en sus centros?

12.8 La formación de líderes docentes para el desarrollo comunitario

12.8.1. El programa de desarrollo profesional de los docentes

12.8.2. Modelo de desarrollo profesional. El aprendizaje profesional continuo

12.8.3. Desarrollo profesional profesional del profesorado

12.8.4. La acción del docente en procesos comunitarios

12.8.5. Evaluación del desarrollo profesional

12.8.6. Roles para una formación profesional continua: estrategias para mejorar la cultura y performance del profesorado

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

- 12.1 Introducción**
- 12.2 Competencias**
- 12.3 Objetivos**
- 12.4 Mapa conceptual**
- 12.5 La Formación del profesorado y educadores**
- 12.6 Enfoques en la Formación de profesorado**
 - 12.6.1. El Paradigma Proceso-Producto.
 - 12.6.1.1 Bases y consideraciones en torno al paradigma proceso-producto en su aplicación a la formación del profesorado.
 - 12.6.2 Modelo de formación basado en el pensamiento del profesorado.
 - 12.6.3 Modelo de actuación en el centro: la práctica colaborativa.
 - 12.6.4 La formación ante los retos de la interculturalidad.
- 12.7 Diseño de programas para la Formación de Formadores y profesorado**
 - 12.7. ¿Cómo implicar a los profesionales para que desarrollen su línea de mejora continua?
- 12.8 La Formación de Formadores/as para el desarrollo comunitario**
 - 12.8.1 El itinerario de autodesarrollo profesional de los formadores.
 - 12.8.2 Modelo de codesarrollo profesional: El aprendizaje profesional colaborativo.
 - 12.8.3 Desarrollo e Identidad Profesional del formador/ra.
 - 12.8.4 La acción del formador en procesos comunitarios.
 - 12.8.5 Realidades coherentes con el “emprendizaje”.
 - 12.8.6 Bases para una actuación profesionalizadora: estrategias para el desarrollo cultural y profesional del formador/a.

- 12.9 La Formación de los profesionales de la educación en contextos interculturales y tecnológicos**
- 12.10 Síntesis**
- 12.11 Tareas Globales**
- 12.12 Autoevaluación**
- 12.13 Referencias bibliográficas**
- 12.14 Glosario**

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

12.1	Introducción	12.1
12.2	Competencias	12.2
12.3	Objetivos	12.3
12.4	Áreas conceptuales	12.4
12.5	La Formación de profesionales y educadores	12.5
12.6	Elaboración de la Formación de profesionales	12.6
12.7	El Futuro de la Formación de profesionales	12.7
12.8	El Futuro de la Formación de profesionales	12.8
12.9	El Futuro de la Formación de profesionales	12.9
12.10	El Futuro de la Formación de profesionales	12.10
12.11	El Futuro de la Formación de profesionales	12.11
12.12	El Futuro de la Formación de profesionales	12.12
12.13	El Futuro de la Formación de profesionales	12.13
12.14	El Futuro de la Formación de profesionales	12.14

12.1. Introducción

Debemos hacer un apartado especial para la formación de docentes y de profesionales de la educación desde su formación inicial a la formación continua que contribuirá al desarrollo y actualización en la tarea formativa. Para ello, hemos de incorporar perspectivas que nos obligan a replantearnos ámbitos interculturales, procesos de globalización, importancia de las tecnologías de la información y comunicación y un desarrollo personal que ha de adaptarse a una sociedad en cambio constante y, como profesional, ha de atender a problemas complejos y emergentes. Al mismo tiempo, este profesional en formación ha de considerar un punto de partida con valores absolutos y comunes a lo largo de la historia y de las civilizaciones como son la verdad, la justicia, la ética, etc... y, considerar situaciones emocionales y empáticas, es decir, un profesional con una inteligencia que siente.

12.2. Competencias

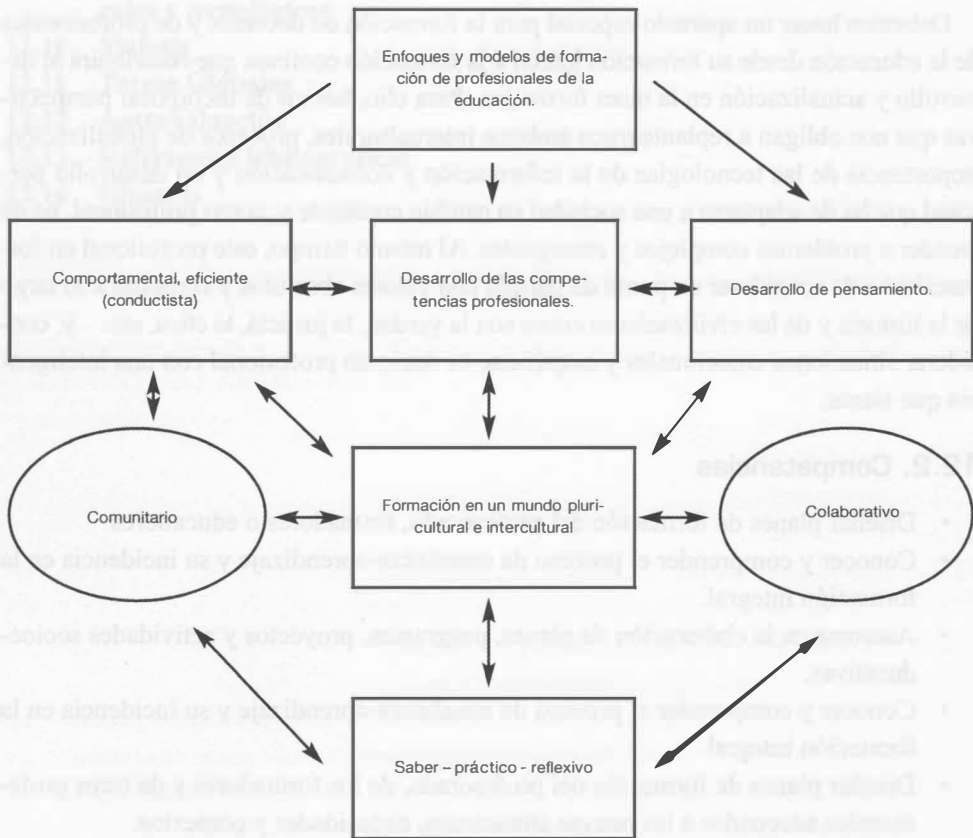
- Diseñar planes de formación del profesorado, formadores o educadores
- Conocer y comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación integral.
- Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativas.
- Conocer y comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación integral.
- Diseñar planes de formación del profesorado, de los formadores y de otros profesionales adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.

12.3. Objetivos

Para conseguir los objetivos hemos de contextualizarlos, tener en cuenta el nivel educativo o formativo, tanto en el ámbito escolar como social en el que vayamos a actuar y hacer la adaptación curricular. Señalamos:

- Comprender los distintos modelos de formación.
- Evaluar algún modelo de formación en contextos interculturales.
- Diseñar alguna práctica formativa en un marco de colaboración profesional.
- Elaborar una reflexión formativa desde el autoanálisis y el autoconocimiento.

12.4. Mapa Conceptual



12.5. La Formación del Profesorado y Educadores

Cada nivel educativo y formativo tiene unos objetivos propios y las etapas están dentro de un contexto psicopedagógico diferente y en evolución. Por ello, en la etapa de formación inicial del profesorado habrá grados específicos hacia el profesorado de infantil y primaria, singularmente, hacia el educador social, pedagogo, etc... y posteriormente, una formación de postgrados atendiendo a otras especialidades como secundaria y bachillerato, investigación docente, etc... En todos ellos se han de abordar los contenidos referidos a la tarea docente y, al mismo tiempo, la indagación sobre la práctica docente. Este proceso reflexivo y de formación se incardina en el marco de la innovación a fin de elaborar un modelo didáctico que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo de formación de docentes ha de consolidar la adquisición de competencias genéricas y profesionales; en función de ellos, hemos de fundamentar la identidad profesional.

Para ello, se ha de elaborar un modelo de formación que genere un docente reflexivo que mejora permanentemente en su práctica, que ha de ser contemplar el reto de la interculturalidad como ecosistema donde realizamos nuestra tarea y al mismo tiempo asumimos los valores que se derivan de la riqueza de las culturas y de sus aportaciones y aprovechar estas situaciones educativas como marcos de convivencia que nos permitan elaborar un modelo de formación de docentes basado en la colaboración entre colegas y comunidades formativas que, de manera rigurosa y responsable, realicen la elaboración y difusión de aprendizajes, así como la indagación y la investigación en los distintos campos científicos. Este modelo de formación tendrá proyección en la comunidad, en el desarrollo integral de las regiones y en el mundo socio-laboral.

Consideramos los modelos didácticos como representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más relevantes y descubrir la relación de interdependencia entre ellos (Medina, 2002). El modelo orientará de una manera teórico-práctica el marco docente-discente; que en este capítulo nos ocuparemos de aplicar la formación y a la función docente.

Uno de los retos más importantes en la formación inicial y continua es preparar a los docentes para que como futuros profesional y den soluciones a las distintas situaciones. De ahí que se considere interesante la formación inter-disciplinar y pluridisciplinar, interactuando con la comunidad y que facilite la solución de problemas y permita una actualización de la labor docente. Estos retos señalados por Le Métails (2002) potencian las actuaciones ante los estudiantes de culturas diferentes (2002: 86).

12.6. Enfoques en la Formación de Profesorado

Al hablar de modelos de formación del profesorado nos encontramos con diferentes y numerosas perspectivas al igual que ocurre con los modelos de currículo y enseñanza. En cualquier caso, hemos de tener en cuenta el contexto socio-escolar y la institución educativa/formativa como ámbito formalizado de aprendizaje.

Cada sociedad trata de saber y dar un marco definidor, así la educación surge con un sentido lúdico-cultural dedicado a las personas libres. En función de estas instituciones y para la sociedad buscamos un modelo de formación de profesorado basado en el dominio organizado del conjunto de competencias que debe facilitarles el ejercicio de la tarea docente. Planteamos de manera escueta los ya tradicionales paradigmas en la for-

mación del profesorado tanto por su importancia como por su repercusión real en los procesos de enseñanza.

12.6.1. El Paradigma Proceso-Producto

Ha tenido especial desarrollo en la investigación en enseñanza y currículum, así como en la formación del profesor, entendida como variable independiente que puede determinar e influir en la conducta del profesor, logrando que éste llegue a ser tanto más eficiente cuanto mejor domine las competencias características para una óptima enseñanza.

La génesis, fundamentación y afianzamiento de este paradigma en el ámbito de la enseñanza se debe a varias razones:

- Incidencia del pensamiento positivista, neopositivista, racionalista-técnico y al fomento del conductismo como campo de explicación científica del comportamiento. La necesidad de validar y contrastar rigurosamente los hallazgos alcanzados, constatando que es posible objetivarlos y someterlos a las rigurosas exigencias del control experimental. Así, enriquecido el análisis experimental con las exigencias tecnológicas y experimentales, se va consolidando un modelo de estudio prototípico de la actividad de enseñanza como conducta controlable y proveedora de aprendizajes específicos. Esta conducta es susceptible de predecirse, establecer generalizaciones y controlarse.

El paradigma proceso-producto pretende descubrir las implicaciones, consecuencias e incidencias que se dan entre un proceso de acción y unos resultados esperados o pretendidos. La amplitud de la pretensión ha podido desembocar en un tratamiento superficial de la multitud de aspectos, rasgos, connotaciones y peculiaridades que en la compleja acción y en los aspectos de ella profesor-educador-estudiante se dan.

El conocimiento profundo del proceso es en sí un avance esencial, quizás su limitación sea pretender que todo resultado depende prioritariamente, a veces únicamente, de tal proceso. La complejidad de la enseñanza es más que un proceso.

La génesis nos liga al énfasis y afianzamiento del positivismo, neopositivismo y su incidencia en la práctica de la enseñanza, desde una perspectiva conductista, su aplicación sistemática requiere una visión más amplia.

12.6.1.1. Bases y consideraciones en torno al paradigma proceso-producto en su aplicación a la formación del profesorado

Esta orientación está estrechamente vinculada a la visión científico-tecnológica de la enseñanza y a esta perspectiva curricular. La fundamentación se encuentra en la cons-

trucción de teorías o al menos concepciones, sistematizaciones y enfoques que consideren la construcción del conocimiento y la práctica de la enseñanza como “actividades científicas susceptibles de generar un estilo de hacer tecnológico”.

Toda actividad científica se apoya en la visión experimental y en la construcción del conocimiento basado tanto en modelos neopositivistas como racionalistas-científicos. La visión científica aplicada a la enseñanza, considera a ésta como un proceso y resultado susceptible de definirse, controlarse y ser sujeto de experimentación. La enseñanza es una actividad que puede sistematizarse, organizarse en secuencias, así como descomponerlas en un conjunto de factores y variables, generalmente se ha considerado dependiendo de otras variables: biografía, capacidad de acción, dominio de contenidos, actitud del estudiante y del docente, etc. El paradigma proceso-producto ha pretendido conceptualizar y definir la enseñanza “como una conducta o un conjunto de conductas prototípicas” claramente diferenciadas que recogen el estilo singular de cada profesor. El conocimiento de la enseñanza se lleva a cabo por identificación sucesiva de las conductas prototípicas que pone en acción el docente al enfrentarse con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este paradigma pretende identificar y profundizar en la evidencia de la enseñanza como proceso y someterse a una meticulosa experimentación. El modo de construir conocimiento sobre la enseñanza se acerca tanto a la experimentación, como a la descripción de las conductas manifiestas de los profesores y su implicación en el aprendizaje del estudiante. Incrementar el conocimiento de la calidad de la enseñanza, y su incidencia en el aprendizaje, es descubrir las acciones más prototípicas que provocan aprendizajes esperados en los estudiantes. La construcción de conocimiento desea ser más explicativa y nomológica que comprensiva e idiográfica.

Investigaciones en esta línea se han venido haciendo desde la década de los 70 y 80 así autores como Gage (1978), Gagné (1970), Flanders (1977), etc...

Este paradigma, en su énfasis por la identificación, explicitación y control del conjunto representativo de las conductas prototípicas de los profesores, ha configurado un potente modelo de formación de profesores denominado C.B.T.E. (Competency Basic Teacher Education) que ha marcado durante cierto tiempo un estilo de formación del profesor, Allen y Ryan (1969) fueron algunos de los cultivadores más característicos.

12.6.2. Modelo de formación basado en el pensamiento del profesorado

Se considera que existe una estrecha relación entre el pensamiento del docente y el análisis de las decisiones interactivas y el modo reflexivo de tomarlas, a la vez que la posibilidad de optar y decidir justificadamente en el aula, lo que forma la capacidad reflexiva y facilita la adquisición de:

- Principios organizadores de la práctica
- Normas de la práctica e imágenes de una enseñanza de calidad.

El docente, a través de esta teoría, puede percibir e interpretar mejor la realidad y, por consiguiente, llevar a cabo una acción más reflexiva y eficaz.

El uso de las estrategias que fomenta en los docentes la capacidad de interrelación e indagación continua, el pensamiento práctico mediante la sinéctica, la generación de conceptos y el aprendizaje de esquemas, propician la capacidad de diferenciar, transferir críticamente y seleccionar entre alternativas con argumentos. Completamos la reconstrucción del conocimiento desde el empleo de contrastes, la búsqueda de analogías y el desarrollo de atributos transformadores de la enseñanza, insistiendo en el desarrollo del conocimiento práctico desde varias perspectivas: deductiva, inductiva transductiva.

El origen de este enfoque lo encontramos en la Internacional Study Association on Teacher and Teaching (ISATT) en Tilburg (1983). Esta línea de trabajo ha planteado distintas orientaciones y numerosas investigaciones Huber y Mandl, Kompf y Dennicolo (2003).

Consideramos que la obra de Kompf y Dennicolo (2003) realiza una síntesis del primer ciclo. Las transformaciones continuas en la mejora del pensamiento, las creencias y las prácticas docentes, influidas por los contextos y el papel emergente de la comunidad científica en colaboración con el profesorado buscan dar significado a los problemas en las prácticas educativas y en la tarea docente.

La finalidad del modelo es la mejora de la práctica del profesorado-educador, y las experiencias educativas de los estudiantes, a través de análisis cualitativos y cuantitativos. Buscamos, por tanto, conocer qué piensan docentes, educadores y estudiantes cuando desarrollan las actividades educativas, qué intervenciones, qué emociones evidencian y cómo se predicen y actúan.

La actuación personal y profesional de cada formador está marcada por una perspectiva subjetiva, es decir, hay unos principios, situaciones de enseñanza-aprendizaje, preferencias, intenciones personales que influyen en las reglas de acción profesional.

Huber y Mandl (2003) expresan el valor de las teorías implícitas para procesar el conocimiento de la enseñanza por el profesorado. Por ello hay que tener en cuenta:

- Los principios prácticos
- Las intenciones personales
- Las imágenes
- Las actitudes...

Dichos principios los consideramos en función de las diferentes situaciones de enseñanza. Ahora bien, cuanto mayor sea la comprensión del pensamiento personal y profesional mejor será la ejecución y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, hemos de considerar las actividades de innovación, estudio y formación en busca de la mejora de la calidad de la enseñanza.

Si aplicamos esta teoría a nuestras instituciones formativas y de educación vemos cómo es muy importante la sensibilidad del profesorado para el desarrollo social, la ética docente, la pluralidad y la complejidad cultural que nos llevaría a superar los dilemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje conjugando la dimensión social e intelectual del docente, vista en la perspectiva general, frente a la particular y trabajar en la superación de conflictos ocupacionales y educativos.

Nos decantamos por un autodesarrollo profesional basado en la reflexión y la colaboración para contribuir a una transformación social e intercultural. La complementariedad entre el modelo didáctico y la práctica, la interacción entre teoría y acción, sería lo que da significatividad al proceso de formación.

El proceso reflexivo nos lleva también a saber lo que hemos aprendido como docentes, como educadores y como profesionales. Indagando en las teorías implícitas generamos marcos de actuación que nos ayudan a interpretar la realidad y a fundamentar la tarea docente y las situaciones formativas.

El estilo docente reflexivo construye ideas y modelos que facilitan el conocimiento y la comprensión de la práctica formativa. Nuevos estudios en la década de los 90 plantean que la acción docente ha de ser esencialmente reflexiva, constituyendo una modalidad crucial de la perspectiva de la investigación-acción y básica para la elaboración del conocimiento profesional. El conocimiento práctico ha de:

- Fundamentarse o al menos hacer referencia a otras teorías.
- Responder a una visión general y axiológica en la que hemos de trabajar como educadores-docentes.
- Profundizar en el autoanálisis y el trabajo colaborativo.
- Generar un modo de acción verdaderamente pensado e implementado continuamente.

12.6.3. Modelo de actuación en el centro: la práctica colaborativa

Este paradigma propone la formación de los profesionales de la educación en el centro de trabajo en un marco de colaboración. Se trata de generar un proceso de actuación, reflexión e indagación en común con los centros. Los elementos que lo definirían serían:

- Cultura institucional colaborativa.

- Actividad reflexivo-indagadora en equipo
- Elaboración de diseños y planes de actuación en común.
- Generación de conocimiento práctico entre los participantes, colegas y educandos.

En esta línea de trabajo e investigación podemos citar aportaciones como las de Day (2007), Medina y cols. (2005). Los docentes y formadores son los protagonistas de su propio trabajo y es en el centro donde se asumen las perspectivas de colaboración e innovación, es el foco donde se produce la acción-reflexión.

Se trata de ir generando una cultura escolar que facilite el trabajo desde la colaboración, generando, por tanto, un clima de confianza, cooperación con respeto a la autonomía y con una gran implicación personal.

En este modelo colaborativo es necesaria una implicación de toda la comunidad educativa y formativa y su radio de actuación. Desde el punto de vista didáctico-organizativo se han de propiciar condiciones físicoambientales y temporales que faciliten el aprendizaje. Además, a nivel profesional y de recursos humanos, los cuadros gestores y directivos han de contribuir y facilitar la tarea al resto de los miembros o equipos contribuyendo a que se produzcan procesos de innovación.

La generación de estos entornos de aprendizaje contribuye a ir desarrollando expectativas de formación que amplían y consolidan este espíritu colaborativo que repercutirá en las actuaciones como ciudadano y como profesional en su inserción en el mundo sociolaboral.

En el centro se elaborará un proyecto explícito en el que se recogerán los diseños, tareas, proyectos y los resultados de este trabajo común de la comunidad educativa y formativa.

La formación en el centro genera una línea de profesionalización, en un contexto intercultural y en un clima de compromiso. Es una búsqueda de la capacitación en una línea de profesionalización, indagación, cooperación y compromiso. El centro, por tanto, es un espacio socio-participativo donde la formación, en equipo, genera las posibilidades de formación y de implicación de la comunidad y de la administración.

Actividad 1:

Diseñe alguna práctica formativa como educador/ra permitiendo el enfoque de la reflexión desde la práctica e integre las aportaciones del “pensamiento del docente”. ¿Qué principios orientan la práctica? ¿Qué concepciones acerca del proceso formativo ha desarrollado? ¿Cómo avanzar en vuestros pensamientos y acción para mejorar las tareas formativas?

12.6.4. La formación ante los retos de la interculturalidad

En el momento actual no podemos obviar que nos encontramos en situaciones educativas y formativas que tienen como rasgo común la riqueza intercultural.

La tarea de formación es compleja y abarca a gran cantidad de fenómenos y ecosistemas sociales en interacción constante, tanto en los ámbitos de formación como en las comunidades en que se proyecta.

Esta pluralidad exige modelos formativos que sean sensibles a estas situaciones, contextualizados y con un sólido sistema de valores y de compromiso. Desde la interacción se ha de pensar un Modelo integrador de culturas y valores con una perspectiva de colaboración. En esta línea, la capacitación formativa y profesional busca solucionar los retos educativos desde la generación de prácticas con marcado carácter intercultural; por ello, es necesario un replanteamiento global de las teorías y prácticas educativas.

En esta línea de formación retomamos aspectos relevantes de diferentes modelos y que nos ayudan en este planteamiento a mejorar la calidad; siguiendo la investigación de Halkes y Deijkers (2003).

- Actividad y participación de los estudiantes en el proceso formativo.
- Adaptación a sus características personales y socioculturales, necesidades, creencias, expectativas, puntos de vistas, etc.
- Disciplina: visión interdisciplinar del contenido y su sentido de transformación-adaptación al poder formativo de los estudiantes.
- Finalidades, propósitos y logros-objetivos formativos a alcanzar, anticipando los valores, competencias y actitudes más relevantes.
- Visiones e imágenes del docente acerca de la enseñanza.
- Necesidades de autonomía, seguridad y respeto que evidencia el equipo de docentes o, verdadero compromiso con la iniciativa y la capacidad colaborativa del profesorado y estudiantes.
- La orientación profesional y crítico-transformadora del docente y equipo del centro ante los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc.

La confluencia de los aspectos de plena formación determina la orientación general de las acciones educativas y los compromisos innovadores de cada docente, afianzándose en la de identificación de las necesidades de los estudiantes y de la materia para establecer criterios valiosos que faciliten la tarea docente.

La investigación emerge algunos de los factores más determinantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y subraya la necesidad de conocerlos y valorarlos por el profesorado

de Educación Secundaria si desea avanzar en su mejora, entre ellos, señalan los siguientes, a modo de síntesis de un programa de formación:

- Auto y corregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando el diálogo y la reflexión compartida, haciendo realidad la importancia de la auto y coevaluación formativa.
- Organización de las actividades y tareas del aula, subrayando el compromiso y protagonismo del profesorado, buscando de nuevo la armonía entre las actividades orientadas y las autopropuestas por los estudiantes, señalando la gran influencia de las primeras, completadas con la colaboración de las madres y padres
- La ética del trabajo docente, planteando de nuevo el compromiso del docente y los estudiantes en el diseño y desarrollo de las tareas.
- Afiliación e importancia de las relaciones sociales para promover climas favorables al proceso de enseñanza-aprendizaje evidenciando el valor del discurso y la caracterización del pensamiento docente.
- El desarrollo social que amplía el factor anterior y descubre el interés de la implicación profesional y del necesario avance social de la escuela y de los estudiantes.
- La situación de complejidad, a la vez que de necesidad, del papel de impulsor y orientador, acción directa del profesorado en un entorno de incertidumbre y perplejidad, como criterios para considerar el proceso formativo.

De los diferentes trabajos sobre formación realizados destacamos en síntesis algunas respuestas de los estudiantes a las cualidades más estimadas de sus profesores:

- Habilidad para crear una atmósfera de trabajo agradable.
- Presentación del trabajo de modo interesante y comprensible.
- Claridad de las explicaciones e instrucciones.
- Apoyo a los estudiantes con dificultades.
- Tratamiento de los estudiantes como personas maduras y capacidad para conectar con sus expectativas.
- Uso adecuado y comprensible de la formación.

Los profesores por su parte han de considerar el tiempo, espacios, condiciones para realizar su trabajo, poder buscar nuevos métodos y facilitar la comprensión y mejora del contenido a enseñar. Además, estimar y conectar con los intereses de los estudiantes aplicando estrategias adecuadas de formación.

La superación de los dilemas, la reflexión y la colaboración repercutirán en la transformación social e intelectual que pretendemos. El desarrollo del docente y formador im-

plica tener en cuenta sus pensamientos, sus acciones, toma de decisiones y contextualización, dentro de un respeto a la pluralidad profesional y socio-crítica. El diálogo entre docentes y comunidad facilitará las prácticas educativas y las innovaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje

12.7. Diseño de Programas para la Formación de Formadores y Profesorado

Entre los modelos y perspectivas que han fundamentado los programas de formación de formadores y docentes desarrollados en nuestro entorno y en el Iberoamericano y Camerunés, entre otros, así como con la estrecha colaboración de los investigadores de Alemania, Reino Unido, Letonia e Italia, destacamos el narrativo-colaborativo y de desarrollo de competencias, respondiendo a las expectativas y anhelos de los profesionales. El programa que le proponemos se basa en:



12.7.1. ¿Cómo implicar a los profesionales para que desarrollen su línea de mejora continua?

Hemos de atender al trabajo profesional eligiendo los componentes básicos que ha de asumir si desea mejorar su tarea formativa con una línea innovadora. Esta innovación necesita que tal práctica en su totalidad o en periodos básicos elegidos, desde un mes a un semestre, se transforme en un aprendizaje formativo partiendo de un problema y realizando un proceso de investigación.

La formación y el desarrollo profesional integran los aspectos esenciales de la actualización del estilo de ser y de saber profesional, así en el mapa anterior hemos señalado:

- Los pensamientos y sentimientos profesionales
- Las prácticas reflexivas-indagadoras
- Las competencias, tanto las básicas, como las genéricas y las profesionales

Pero estos aspectos sustanciales de formación y de transformación permanente, han de ser asumidos por el profesional en coherencia con su identidad con la docencia, su compromiso innovador y los valores que le comprometen en su proceso de mejora y avance permanente.

Esta complementariedad entre cómo pensamos, sentimos y experimentamos las emociones, ha de reflejarse en el dominio real de ellas, en las competencias que los profesionales han de consolidar (planificación de la enseñanza, tutoría, sistema metodológico, diseño de medios, comunicación, evaluación, investigación, innovación docente, etc.).

Medina y cols, (2006) y las competencias básicas que atañen al autoanálisis y dominio de las mismas en relación y concomitancia con las que han de desarrollar y formular en los estudiantes, entre ellas (comunicativa, social-intercultural, conocimiento del mundo, matemática tecnológica y artística). Medina (2009).

Estos núcleos de formación han de ser desarrollados mediante métodos y procesos que se emplean para avanzar en el dominio y mejora continua de la acción profesional, así se complementa el análisis de los objetos-dimensiones de formación con la reflexión indagadora y la colaboración entre todos los implicados en los procesos formativos y la auto y co-observación de la práctica profesional.

Le proponemos una matriz para que investigue y construya desde su estilo personal, profesional e institucional el desarrollo su línea formativa.

El programa de actualización ha de ser compartido entre formadores, expertos, comunidades y escenarios académicos, convirtiendo el principio de formación a lo largo de la vida en la base para consolidar los procesos de mejora profesional que cada formador ha de identificar y transformar continuamente.

Esta línea de mejora integral ha de ser diseñada en colaboración entre cada formador/a y las instituciones más representativas, seleccionando los aspectos de mejora en cada uno de los elementos propuestos e indagados con los métodos y medios más adecuados ampliando el autodesarrollo personal y profesional de cada docente participando en las tareas de desarrollo colaborativo con los equipos, grupos de aprendizaje e instituciones.

La aportación de la matriz presentada se encuentra en la significación de los principales componentes de la mejora personal y profesional. Estos aspectos han sido las di-

mensionamientos y elementos representativos de numerosas perspectivas y modelos de formación de los profesionales de la educación, con singular énfasis en los docentes al dedicarse a este aspecto numerosas instituciones Europeas y mundiales como la ISATT (International Study Association on Teacher and Teaching), que ha impulsado durante casi tres décadas las principales aportaciones del paradigma del pensamiento del profesorado, el desarrollo de los procesos profesionales y los retos de la enseñanza y el aprendizaje en la sociedad del conocimiento.

	Narrativa de experiencias y vivencias relevantes	Reflexión indagadora	Proceso de colaboración	Auto y coobservación
PENSAMIENTOS	Identificar los pensamientos, en su génesis y desarrollo de experiencias anteriores.	Indagar acerca de la pertinencia y relevancia de estos pensamientos.	Descubrir cómo se construyen los pensamientos en las instituciones y cómo compartir las tareas y los proyectos.	Autoobservarse para emerger los pensamientos formativos y coobservarse para compartir las ideas y conceptos formativos..
EMOCIONES	Reconocer las emociones sentidas y vividas en los procesos formativos. Emerger los sentimientos desarrollados en los procesos formativos.	Indagar las modalidades de emociones y sentimientos expresados en las acciones formativas.	Analizar las emociones y sentimientos destacados en las instituciones vividos por cada formador/a	Autoobservar las emociones y estimarlas desde la observación en equipo.
COMPETENCIAS	Descubrir en las experiencias vividas el dominio alcanzado en las competencias.	Indagar en la selección y formación de las competencias formativas más valiosas.	Descubrir qué competencias son esenciales para las organizaciones y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Desarrollo de pensamiento. Autoanalizar la práctica identificando el nivel de dominio de las competencias y observar en equipo el desarrollo de las mismas.
PRINCIPIOS DE LA PRÁCTICA	Experimentar los principios más representativos vividos en cada realidad personal, institucional, comunitaria, etc.	Profundizar en las prácticas, tanto en los momentos preactivos como interactivos y posactivos, convirtiendo la práctica en la base para un nuevo conocimiento.	Las tareas han de realizarse y los proyectos de las instituciones han de ser analizados a partir de las prácticas realizadas en colaboración.	Observar los principios que orientan la práctica personal y coobservar la toma de decisiones en equipo en coherencia con los fundamentos educativos.

La matriz sintetiza los objetivos/dimensiones de la formación (pensamientos, sentimientos, competencias, principios de la acción, etc.) que han de ser entendidas en todas sus potencialidades y virtualidades innovadoras y que han de ampliarse con las actuaciones y tareas holísticas que en cada institución y comunidad llevan a cabo los profesionales de la educación.

Seleccionados los núcleos más relevantes de la actualización profesional de los titulados en educación y su incidencia en el asesoramiento a otros profesionales, nos hemos de cuestionar: El sistema metodológico y las actuaciones didácticas e investigadoras, que

mejor analicen y comprendan los núcleos/objetos formativos, para estudiarlos y trabajarlos mediante perspectivas epistemológicas y metodológicas fundamentales, convirtiéndose así en el complemento sustancial de las maneras de avanzar en los programas formativos y de aplicar a los titulados en educación, formadores, docentes y personas comprometidas con este proyecto en el más riguroso proceso de desarrollo profesional, así, el avance en los procedimientos y sentimientos, es posible enfocarlo si se aplica un sistema metodológico que sea heurístico e integral a la vez que pertinente con los objetivos desarrollados.

El avance en el dominio del conjunto de objetos de formación requiere el apoyo y mejora de las narrativas, que facilitan los esquemas mentales que tenemos, desde qué personalidad abordamos los problemas, cómo explicar y compartir los sentimientos, emociones, tendiendo a las preguntas clásicas, ya presentados en la mejora de las prácticas formativas (con quién tuvimos tales pensamientos, emociones, dónde, cuándo, por qué, para qué, etc.) que en su conjunto son un referente esencial para configurar nuevos saberes y sentimientos al profundizar en y desde cada práctica y en el conjunto de las buenas prácticas.

Las narrativas han de incidir en el desempeño competente de los procesos de enseñanza-aprendizaje y valorar el sentido y las realidades de las competencias que ha aplicado a las experiencias educativas en las comunidades de aprendizaje, programas de formación de personas adultas, programas innovadores en los centros, etc.

Los procesos reflexivos son la base para desarrollar las prácticas exigentes y lograr la formación de nuevos pensamientos singulares, a la vez que un análisis meditado y riguroso del dominio y del desarrollo de las competencias es la mejor línea para aceptarlas, valorarlas y alcanzar un pleno estatus de profesionalizador.

Esta reflexión singular de cada formador/docente ha de completarse con el trabajo en parejas/mediador que permite avanzar en la imagen en espejo y conocerse mejor en el conjunto de decisiones que se asumen. La reflexión si se completa con la colaboración en equipo, nos permite ampliar los puntos de vista, asumir la complejidad y entender mejor los procesos de incertidumbre, que caracterizan las prácticas de calidad.

La cultura de colaboración se basa en la implicación en común y en el diseño y desarrollo de los proyectos y prácticas más rigurosas para tomar decisiones en equipo pero asumiendo el respeto a la singularidad de cada miembro.

Las prácticas, los estilos de pensamiento y el desarrollo de las competencias depende de la profundidad y relevancia de la auto-observación, de la mirada atenta, al profundizar en las acciones que cada ser humano lleva a cabo y de cómo se implica con las más rigurosas formas de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje y de aplicar las actuaciones más coherentes y enriquecedoras del discurso y el liderazgo.

La observación ha de apoyarse en la reflexión y en la percepción sistemática de las actuaciones formativas empleando un registro de tareas representativas o estableciendo un plan para comprender en toda su amplitud el proceso formativo realizado. La auto-observación puede llevarse a cabo con excesiva subjetividad y en consecuencia ha de completarse con la co-observación de todos los aspectos a formar: pensamientos, sentimientos, competencias y principios de la práctica, que sinteticen las actuaciones docentes-discentes y transformen los esquemas rígidos en marcos creativos y los sentimientos negativos en vivencias favorables a la innovación de los procesos formativos.

Los programas formativos son las aportaciones más valiosas que llevan a cabo las instituciones para propiciar la actualización y el desarrollo profesional de los profesionales de la educación, implicándoles en el avance y mejora continua de los modos de pensar, actuar, sentir y compartir las tareas y decisiones educativas.

Los futuros expertos en educación han de construir su línea de mejora y de desarrollo profesional se le sugiere plantearse.

Actividad 2:

Construir una matriz o cuadro de autoformación y de desarrollo profesional, planteándose:

Qué aspectos desea actualizar, en sus pensamientos, sentimientos, competencias y principios de la práctica.

Qué métodos ha de aplicar para mejorar los contenidos y objetos de formación: Narrativa, biografía, auto y co-observación, reflexión indagadora, etc.

Proponga el programa formativo que mejor desarrolle su perfil profesional ¿Cómo adaptarlo a otros profesionales?

12.8. La formación de formadores/as para el desarrollo comunitario

La formación de los formadores para la capacitación de las personas adultas y el desarrollo comunitario requiere una actualización y un enfoque acorde con los retos de la sociedad del conocimiento y la complejidad de los contextos interculturales.

12.8.1. El itinerario de autodesarrollo profesional de los formadores

El itinerario personal se ha de asentar en el autoconocimiento y la comprensión de las realidades existenciales que hemos vivido y compartido, mientras el itinerario profesional se concentra en el estudio de las experiencias formativas más valiosas, generadas des-

de la propia singularidad y en equipo, éstas, en la esfera de la cultura de colaboración vivida en un proceso amplio de continua y fecunda transformación formativa. La realidad educativa es compleja y requiere una permanente revisión y unos horizontes abiertos al saber y comprender cada situación, considerada en todas sus dimensiones. El itinerario surge de la decisión de cada formador/a por dar respuesta a las diferentes creencias y vivencias y a la comprensión profunda de los modos de concebir la multiculturalidad, especialmente los que se relacionan con los problemas profesionales y su integración en las situaciones de los grupos y los espacios socio-laborales. El itinerario ha de responder a las expectativas, necesidades e intereses, prioritariamente del formador/a a la vez que a la comprensión extensa e intensa de los modos y modelos de desarrollo de los formadores y las comunidades. El itinerario, siendo personal y autoprofesional, requiere una visión globalizada y complementaria de las más específicas exigencias, procesos y retos de cada comunidad en y con la que nos relacionamos e intercambiamos el modo de saber, ser y realizar una actividad formativa fecunda y creadora.

La narrativa autobiográfica devuelve al formador el sentido de la realidad, la apertura a los cambios y el protagonismo derivado del autoconocimiento profundo.

¿Cómo puede apoyarse esta línea de autodesarrollo profesional?

El autodesarrollo profesional se basa en el conjunto de acciones y los permanentes retos, tanto globalizadores e interculturales, como la urgente profundización en la identidad de quien se vive a sí mismo como formador/a y que contribuyen a consolidar un estilo transformador de la práctica educativa.

La respuesta al cambio creativo de cada comunidad y a los desafíos personales ha de apoyarse en los modelos y métodos de construcción del saber, en los que se valore la confianza alcanzada y el nivel de la imagen de sí mismo y de su entorno. Este proceso de afianzamiento personal y profesional ha de ser contextualizado y necesita apoyarse en los modelos de autodesarrollo profesional, devolviendo a cada formador su iniciativa y el compromiso de aprender a aprender, generando un clima de mejora profesional en el que los responsables del proceso formativo se viven plenamente urgidos por la transformación y las necesidades del desarrollo integral.

¿Hacia qué modelo de autodesarrollo profesional hemos de tender?

Aquel en el que cada formador se implique para lograr la actualización intelectual, afectiva y cultural, valorando su estilo de pensamiento y las creencias esenciales en torno a la formación e integrando el saber con las emociones y los modos de avance indagador orientados al desempeño de una práctica creadora y humanista, que apunte a modelos interculturales, vivenciadores y generadores de un compromiso irrenunciable con la actualización permanente.

12.8.2. Modelo de codesarrollo profesional: El aprendizaje profesional colaborativo

La actualización profesional del formador/a ha de ligarse a la mejora y transformación global de la institución formativa en la que trabaja y de los espacios generales/comunitarios en los que incide, aportando continuas expectativas a los equipos de formadores.

La cultura de colaboración para los docentes en general y los formadores de personas adultas en particular, se evidencia como el horizonte más apropiado de desarrollo profesional y de afianzamiento del formador como configurador del cambio educativo y la transformación de las instituciones del saber y hacer innovador. El codesarrollo profesional es la acción entre colegas para avanzar en la actualización del pensamiento y la acción formativa, básicamente generada en la búsqueda común de los procesos y claves de mejora del proceso educativo y del desarrollo de las instituciones. El codesarrollo profesional aprovecha los datos autobiográficos y las experiencias reflexivas de los formadores mediante las cuales cada participante se beneficia de las aportaciones de los demás y ofrece su propia perspectiva, valorando la incidencia de los demás y experimentando en su desarrollo personal la repercusión que las reflexiones y vivencias de los restantes colegas pueden tener en el propio proceso de mejora. La perspectiva de colaboración en la formación de formadores es posible si el grupo es capaz de identificar un proyecto común y una metodología adecuada al cambio positivo y al fomento del clima de diálogo y confianza entre todos los implicados. La base de la colaboración es la asunción de concepciones, ideas, actitudes, problemas y expectativas en torno a la formación entre los formadores y equipos, reflexionando conjuntamente acerca del significado y proyección de la acción formativa en los formadores y en la comunidad.

La colaboración requiere una actitud de confianza, apoyo y búsqueda permanente, ampliando en todo momento la reciprocidad y la interrelación entre los participantes, quienes se caracterizan por aprender entre sí y trabajar en la transformación global de la institución.

La formación en colaboración es un proceso de indagación compartida y de mejora generada personalmente y en equipo entre la mayoría de los colegas que diseñan el proyecto y las bases de transformación continua de los centros y grupos con los que interactúan. La capacidad formativa entre iguales y con los diferentes participantes es una perspectiva emergida en todos los ámbitos institucionales, pero en los centros de formación y las comunidades es una orientación fecunda y esencialmente transformadora.

El aprendizaje del desarrollo profesional en colaboración es una de las modalidades más necesarias y enriquecedoras de los formadores que no se alcanza con la reflexión aislada, sino que se apoya en un modo nuevo de compartir y decidir en equipo los procesos y resultados de la formación de jóvenes y adultos que se pretende desarrollar. Este

proceso de aprendizaje es sutil y complejo, tan incierto como las relaciones entre los seres humanos, quienes deben vivir en interacción con otros colegas y asumir el nuevo espacio de intercambio entre iguales.

¿Cómo contribuye el aprendizaje en colaboración y de la colaboración para formarnos?

La acción formativa es esencialmente un proceso de realización y consecución de un estilo transformador de conocimiento y de comprensión de las acciones educativas, que se basa en los sentimientos y modos de solución de situaciones complejas en las que interactúan los seres humanos. La imitación, creación e indagación permanente, junto al diálogo y a la reflexión compartida, constituyen las acciones esenciales para aprender a colaborar a la vez que es esta actividad la que estimula a los seres humanos para alcanzar nuevas ideas, ampliar el saber y mejorar la conciencia de reciprocidad entre todos.

La respuesta a los procesos colaborativos y la implicación profunda necesita de la valoración de los modos y modelos de aprender a compartir y sentirse miembro de un equipo de formadores que piensa y se hace eco de las dificultades y procesos de mejora en cooperación a los que hemos de tender para codesarrollarnos.

¿Cómo se asienta y consolida esta cultura de colaboración desde el formador/a?

El formador/a avanza en esta cultura intercolaborativa al desarrollar programas y proyectos que capaciten íntegramente a otras personas y profundice en el trabajo en equipo con formadores y colegas, comprendiendo la complejidad de las diferentes aportaciones y la urgente necesidad de implicarse como agente interactivo en colaboración personal, institucional y comunitaria.

Hemos de indagar conjuntamente en la génesis, claves y perspectivas de avance entre todos los formadores/as en el marco del centro, las comunidades y los múltiples procesos de actualización profesional en los que se sientan implicados. La cultura de colaboración se apoya en el sentido y sentimientos vividos de búsqueda y trabajo en equipo, que plantea a todos los participantes una actitud de cercanía y les lleva a compartir las creencias, expectativas y valores, mediante los que emerger continua y solidariamente soluciones adecuadas a la innovación integral de los formadores y de las instituciones. El proceso de colaboración es un horizonte abierto a la mejora y a la creación de ideas y acciones comprometidas con el respaldo mutuo, la crítica en equipo y el esfuerzo de solución de problemas y modos creativos de entender la realidad.

La cultura colaborativa propugna la armonía entre el pleno desenvolvimiento auto-profesional y la consolidación del equipo de formadores/as como ecosistema de avance integral y compartido del desarrollo de los participantes. La formación en la cultura colaborativa es tan determinante ya que es el modelo más fecundo para la mejora del pensamiento y la práctica profesional. La vivencia de la cultura participativa, configura las

bases de la actualización permanente del profesorado, desde el pensamiento-sentido (De la Torre, 1993) y la continua vivencia en comunidad que se afianzan con un nuevo espacio de reflexión compartida del pensamiento al interpensamiento colaborativo (Medina y Domínguez, 1997).

12.8.3. Desarrollo e Identidad Profesional del formador/ra

La línea de actualización profesional ha de ser coherente con la personalidad del formador/a, a la vez que propicia un proceso de transformación y mejora singular y comunitaria. Uno de los ejes del desarrollo profesional radica en la consolidación y ampliación de la identidad, que representa la adquisición de un adecuado nivel de confianza, búsqueda y asunción de la tarea formativa.

El desarrollo de la identidad (Medina, 2009) está estrechamente unido al autoconcepto y al autodesarrollo profesional, produciéndose un intercambio creativo y permanente entre el saber y el ser, que evidencia la capacidad de los sujetos para aprender a evolucionar y construir su propia línea de afirmación personal. Hemos insistido en que la identidad personal se consolida cuando cada docente descubre sus ideas básicas, emerge sus creencias implícitas acerca de sí mismo y de su situación con los colegas y participantes. La identidad con la tarea profesional y la mejora integral de las comarcas y comunidades es un proceso complejo, pero necesario para que los formadores/as vivan en plena implicación con los programas y proyectos de tales comunidades.

La identidad profesional se va alcanzando mediante la realización personal en todas sus dimensiones, el compromiso institucional y la necesaria armonía entre el pensamiento y la acción, la planificación personal y el desarrollo del proyecto/programas comunitarios e interinstitucionales. El avance en la identidad está estrechamente ligado al modo de conocerse, aceptarse y relacionarse con las demás personas, quienes deben compartir las bases y las claves en las que tales seres humanos se implican.

La identidad profesional se explicita en las diferentes esferas del formador:

- La personalidad y el estilo socioemocional que va consolidando y mejorando en un esfuerzo vital-situacional compartido.
- La proyección e implicación con los colegas, quienes pueden asentar una cultura de vida profesional, avance en equipo y un modo de aprender a lograr una plena interacción.
- La participación de los jóvenes y personas adultas, personas inmediatas en la consideración y proyección formativa es fundamental.
- La incidencia en la comunidad, bien comarcal, ciudadana, multicultural, etc., que es la más necesaria y coherente de las actuaciones del formador/a.

- La amplitud globalizadora, que asume el avance de una sociedad intercomunicada, incierta y creadora, en coherencia con los múltiples espacios y vivencias de un mundo poco cohesionado y muy acelerado con proyectos y programas mundiales, pero requerido de una revitalización de lo local, de lo próximo, de la raíz primigenia en cada comunidad y muy abierto a la intercomunidad haciendo realidad la metáfora de la glocalización.

El desafío de la interculturalidad e incertidumbre, como realidad compleja, fluida e influyente en los más diversos ámbitos y programas de desarrollo local-comarcal se ha de ampliar con la relación entre las comarcas, la creación de redes y el diseño de programas para la mejora global de las comunidades, las instituciones y los modelos de desarrollo sostenible.

El formador actúa en estas esferas con una visión prospectiva, enraizado en su propia historia, pero abierto a un diálogo de mejora, búsqueda sincera y de vivenciación superadora de nuevos estilos, modos de interacción y avances coherentes con modelos de desarrollo sostenible. La generación de la identidad y del compromiso compartido con otros formadores, instituciones y comunidades, en el marco de los principios de interculturalidad y glocalización, determina la aceptación de espacios de incertidumbre y genera un modo nuevo de vivenciar la cultura formativa y la transformación institucional.

La cultura de la identidad transformadora y abierta es una necesidad básica de los formadores, que nos lleva a pensar y a actuar para que sea posible su diseño y aplicación en los programas de capacitación de formadores/as.

¿Qué actuaciones han de llevarse a cabo para intensificar la identidad profesional?

Los trabajos que venimos desarrollando (Medina y Domínguez, 2000; Medina, 1996, 2009), nos han puesto de manifiesto que la mejora de la identidad está ligada a la afirmación y el pleno autoconocimiento de los formadores/as, quienes se constituyen en los principales corresponsables de su formación y desarrollo profesional.

Nos hemos planteado la cultura compartida y de colaboración como campo y finalidad de la formación y base para una integración superadora y complementaria del autoconocimiento profundo, localizado y situacional de cada formador al comunicarnos las experiencias más representativas con colegas, expertos y participantes en general.

El proceso de identificación profesional está estrechamente ligado a la calidad y satisfacción de las propias acciones formativas y al reconocimiento que de las mismas se alcanza en la sociedad en su conjunto y, en particular, en las comunidades cercanas en las que cada formador/a interactúa.

Se produce una línea de profesionalización al avanzar en las actividades formativas que capacitan a los jóvenes y personas maduras a la vez que se profundiza en la realidad profesional e institucional.

12.8.4. La acción del formador en procesos comunitarios

Una de las líneas de trabajo que nos ha preocupado ha sido la auto y correalización profesional desde el entorno existencial y comunitario (Medina y Domínguez, 1996, 2000, 2008) convencidos de que la tarea del formador/ra es esencialmente una acción comunitaria, implicada en la mejora de un ecosistema y generadora de una cultura-formativa que atañe a la comunidad en su conjunto, aunque se focalice en cada profesional.

¿Qué exigencias plantean las comunidades, comarcas y ciudades a los formadores?

La responsabilidad de los formadores/as ante estos continuos retos se ha de concretar en compartir con toda la comunidad la cultura de colaboración, la concepción del desarrollo sostenible, la calidad de vida y la mejora integral de la comunidad. La formación ha de asumir el saber básico, situándola en las perspectivas y demandas de una comunidad en continua apertura y surgida de cambios creativos y fecundos.

¿Qué competencias ha de alcanzar cada formador/a en entornos en evolución (comarcas, ciudades, regiones...)? (Medina, 2009, Medina y Domínguez, 2008).

La principal capacidad y habilidad del formador en estos entornos es su actitud abierta, comprometida y de ilusionado impulso para mejorar y compartir con toda la comunidad sus ideas, concepciones y proyectos.

El **compromiso con la capacidad de gestión**, coordinación y ordenación de recursos a las necesidades de todos y cada uno de los participantes. La habilidad de colaborar, entusiasmar y generar capacidad de iniciativa y creación de ideas, actitudes y comportamientos favorables a la mejora integral.

La **vivencia y el equilibrio socioemotivo** para atender las múltiples demandas de la comunidad a cada formador. La anticipación y previsión de necesidades y retos ante los que la comunidad y los formadores/as han de dar respuestas, conscientes de las continuas exigencias y del avance urgente en los valores más necesarios (espirituales, materiales, funcionales, personalizadores, etc.), que dan a los formadores nuevos horizontes de implicación y coformación con los formadores y la comunidad. La búsqueda de recursos y de medios en las diversas instituciones: locales, autonómicas e internacionales, asumiendo un estilo diferente de colaboración y encuentro con otras culturas.

La **apertura a la complejidad y los cambiantes estilos de vida** en los que los seres humanos son requeridos en su globalidad personal y existencial, valorando los procesos de cambio y de urgencia por encontrar un modo de respuesta creativo y selectivo.

- **la comunicación como expresión de un discurso innovador.**

La amplitud de tareas y desafíos de los cambiantes entornos demandan la actualización profesional del formador/a y la necesidad de atender los problemas, dando respuestas adecuadas a los mismos. La preparación en las competencias se ha de valorar desde la misma práctica y comprenderla en toda su amplitud existencial e institucional.

El modelo que hemos aplicado es el de la indagación colaborativa contextualizada, partiendo del autoanálisis de la práctica de cada comunidad y grupo de encuentro implicado. La tarea formativa es el núcleo de la auto o correalización profesional, ligada a la complejidad de las inquietudes de cada grupo y conjunto de participantes y colegas con los que se plantea la línea y el programa de desarrollo.

¿Qué ha de aprender el formador/a para que contribuya a la mejora integral de la comunidad/comarca?

La indagación participativa como una metodología heurística que ha de comprender y aplicar con creatividad, incorporando a las personas adultas con las que trabaja a un proceso de reflexión y desarrollo integral permanente, interrogándose acerca del sentido y las claves de cada realidad en la que interactúa y ante la que ha de responder personalmente y en colaboración.

El aprendizaje de esta modalidad investigadora sitúa a los seres humanos en un espacio de armónica incertidumbre e indagación continua, capacitándoles para comprenderse a sí mismos en su complejidad singular y en interacción con los demás. El formador/a que integra esta visión metodológica en el conjunto de sus métodos de enseñanza-aprendizaje elabora un modelo de acción fundamentado, flexible y creador de saber/saber-hacer y proyección en la amplia realidad comunitaria. Esta comunidad se convierte en un ecosistema generador de ideas, problemas, expectativas y modalidades de mejora intelectual y profesional para el formador/a, que vive su realidad profesional como un ámbito de indagación, reflexión y valoración de cuanto acontece en sus opciones formativas y en los logros que alcanza cada formando en el ecosistema social en el que interactúa.

12.8.5. Realidades coherentes con el “emprendizaje”

¿Qué proceso formativo caracterizará a los formadores-indagadores en las acciones sociolaborales?

El formador se implicará en la formación proyectada a la realización personal y a la capacitación para el reto del empleo y la práctica de la solidaridad social, mediante la creación de nuevos puestos de trabajo y la óptima colaboración en ideas y formas de aprender a aprender, generando una cultura del desarrollo, calidad y transformación

continua de la vida empresarial y los climas de trabajo en las instituciones, con una actitud propicia a las organizaciones cooperativas y el fomento de empresa.

El formador ha de replantearse el valor de la cultura laboral, de la emergencia y la complejidad de los nuevos empleos, considerando tanto las implicaciones de la interculturalidad como la de incertidumbre y cambio en los procesos productivos, avanzando en la reflexión e interdisciplinariedad de los núcleos de mejora y de las modalidades del mercado, interpretando, si es posible, los rasgos más relevantes de la vida sociolaboral, los traslados, evolución y la pluralidad de ofertas en nuestro espacio nacional, europeo y en otros ámbitos del planeta, capacitándose para colaborar con las diversas culturas, hechos productivos y los escenarios sociolaborales.

El reto básico del formador es implicarse en los micro y mesoespacios comunitarios, entendiendo los desafíos del cambio pluricultural y sociolaboral y descifrando los elementos más representativos, desde la cultura del ocio a los escenarios emergentes de empleo, que avalen un modo riguroso de aprender, innovar y colaborar en una concepción y práctica adecuada para entender a los seres humanos y actuar creadoramente para superar momentos y claves de dualización social, laboral e intelectual, que impiden el esfuerzo de plena participación y de armonización social, sin los cuales los seres humanos son incapaces de mejorar y realizar los proyectos con el máximo nivel de éxito y satisfacción personal y sociocomunitaria.

Las grandes SEÑAS DE IDENTIDAD de cada micro y mesogrupo, intercultural y socio- geográficamente localizado desde los que el formador/a ha de redescubrir y asentar:

- Sus bases intelectuales y socioemocionales.
- Los cambiantes escenarios sociolaborales.
- Los desafíos tecnológicos, crítico-transformadores.
- Las ilusiones, siempre necesarias y fundamentadas.
- La apertura a asumir el papel de protagonista y orientador de nuevos valores.
- Los debates fecundos y el saber creativo, desde la confianza, el diálogo, la nueva interrelación y la permanente apertura a la complejidad.

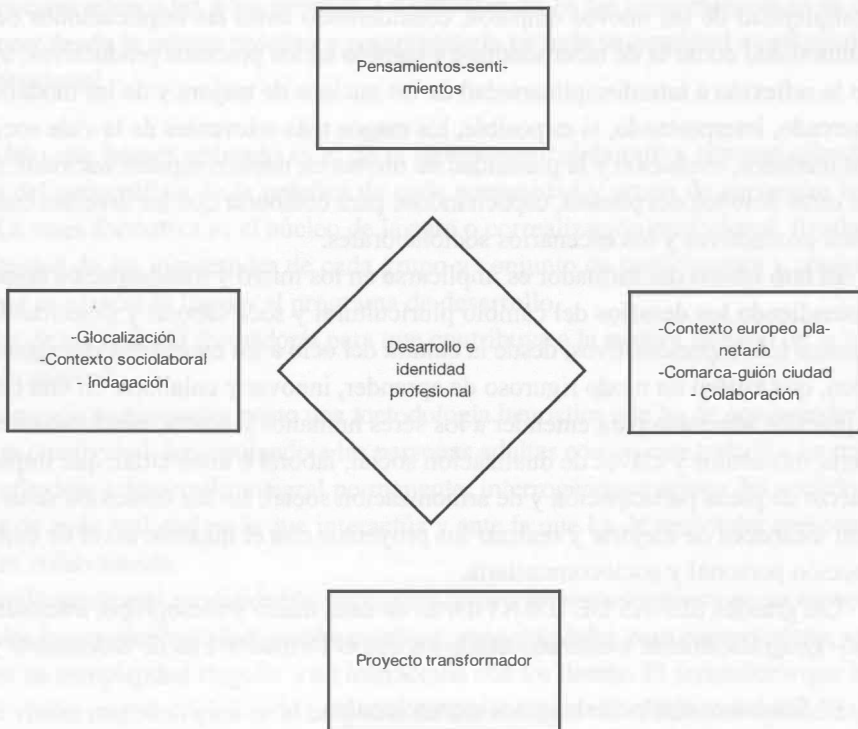
Este nuevo espacio es tan retador como los anteriores y reclama un modo diferente de enfocar la FORMACIÓN BÁSICA Y LA CAPACITACIÓN PROFESIONAL-OCUPACIONAL.

12.8.6. Bases para una actuación profesionalizadora: estrategias para el desarrollo cultural y profesional del formador/a

El modelo propuesto por Ferrández (1995) y el que en la misma fecha elaboramos se ha caracterizado por reencontrar varios componentes a los que prioritariamente ha de

atender la capacitación docenteformativa del formador/a que ampliamos a través de diferentes trabajos y teniendo en cuenta el momento actual.

P R Á C T I C A S



La principal visión de la formación es el pensar-innovador desde la base de una personalidad abierta, equilibrada y flexible, comprometida con los seres humanos e impulsora de los modelos de desarrollo sostenible en la metáfora de la GLOCALIZACIÓN, con predominio del avance integrado comarcal-ciudadano y con conciencia europea-planetaria.

La formación se ha de orientar a lograr una mente abierta y unas creencias emergentes compartidas, basadas tanto en la autobiografía, críticamente asumida, como en el diálogo entre colegas y formandos, que posibiliten una estructura creadora y una búsqueda permanente del verdadero sentido del formador en un marco de complejidad sociolaboral, pero con incidencia empática y transformadora, cada vez más necesitado de nuevas competencias de conocimiento e interpretación de la realidad y en búsqueda sincera del papel indagador que atañe a los diferentes entornos, procesos y proyectos en los que se genera un clima de plena autonomía en colaboración.

La capacitación intelectual se basa en un proceso de indagación rigurosa y de valoración permanente de los hallazgos y resultados de los diferentes parámetros y de la auto y coformación.

El enfoque de la indagación como base formativa requiere que el formador se plantee su formación, como un verdadero proceso de indagación, aprendiendo desde la reflexión argumentada, teórico-aplicada y sistemática, para un óptimo desarrollo profesional.

La indagación ligada a la formación representa una de las actividades más pertinentes y adecuadas que inciden en el formador/a como relevante proceso de comprensión de sí mismo, de sus concepciones y práctica de formación y de los procesos que ha de seguir para, seriamente, convertir su formación en una línea justificada de su mejora personal, profesional e institucional.

La indagación no debe enfocarse como una práctica formativa aislada, sino que ha de darse cumplida respuesta a los modos de comprender y avanzar en el significado de la formación como proceso y cultura de colaboración, apoyada en el espíritu de colegialidad entre colegas y formandos, procurando su mayor proyección en la comunidad en su conjunto.

El pensamiento indagador de naturaleza colaborativa ha de aprenderse y actualizarse, a la vez que desarrollarse, con la finalidad de los programas y procesos que se ofrezcan para la capacitación de los formadores/as.

Esta complejidad teleológica puede realizarse y afianzarse mediante la aplicación de las siguientes estrategias:

- **Diseño del proyecto-itinerario** de auto y coformación. La formación ha de ser un proceso libremente elegido por el formador y compartido con colegas y formandos. El proyecto se configura por las finalidades de actualización profesional, las acciones más relevantes, los medios adecuados y la metodología didáctica para comprender su proceso y mejorarlo permanentemente.
- **Círculo de colaboración** o grupo de apoyo formativo que plantee un proceso de formación en común, en el que participan los docentes que anualmente se proponen avanzar en equipo y mejorar el desarrollo profesional, personal y en grupo.
- **Análisis creativo** de la práctica formativa, convirtiendo el trabajo con jóvenes y personas adultas en el núcleo de mejora profesional. La tarea se realiza desde la indagación sistemática y el esfuerzo continuo por comprender y avanzar en el modelo de actualización profesional completado con el autoanálisis en equipo y el estudio de nuevas fuentes. Indagación participativa basada en la profundización y valoración de la acción formativa y de la calidad de la teoría y la práctica formativa realizada por los educadores y los creadores del saber profesional. Autoaprendizaje,

entendido como el proceso de profundización e iniciativa personal, mediante el cual se logra una relación fecunda entre el esfuerzo personal y las demandas de desarrollo profesional.

- **El autoaprendizaje** es situado desde la radical necesidad de cada formador por convertirse en el principal responsable de su propio avance personal e institucional.
- **La redacción de los procesos**, experiencias y resultados de la formación realizada, valorada en y desde el esfuerzo de todos los participantes, creando así materiales y documentos escritos y Audiovisuales que permitan consolidar los trabajos realizados y su incidencia en la mejora Permanente entre los colaboradores.
- **El intercambio entre iguales**, formal y colaborativo de los procesos, tareas, resultados y reflexiones realizadas, evidenciando que la formación es la síntesis valorativa más adecuada y coherente que puede llevar a cabo el profesorado y los formadores en general.
- **Sistematización e integración complementaria de varias de las estrategias**, mencionadas, apoyadas en las técnicas más adecuadas, ampliando el auto-aprendizaje con el diseño de un itinerario de formación y el trabajo en equipo.

12.9. La Formación de los Profesionales de la Educación en Contextos Interculturales y Tecnológicos

Los contextos socio-tecnológicos e interculturales provocan un fuerte impacto en las instituciones formativas e inciden en la calidad y representatividad de los programas que se diseñan y aplican para la aclaración de los estudiantes de educación y para los docentes en general.

Sobre las investigaciones en este ámbito retomamos las de Mouza (2009) y Chai y Tan (2009). Mouza (2009) descubre algunos factores que inciden el aprendizaje profesional: las características de los estudiantes, el acceso a los medios- informáticos, el apoyo social y las oportunidades para la colaboración con los colegas.

Esta investigación evidencia que cuanto mayor es la interacción entre las prácticas y las creencias, más intenso es el aprendizaje profesional y en esta línea es muy importante subrayar que la experiencia de clase, adecuadamente reflexionada influye en el aprendizaje profesional continuo y en el cambio. Los formadores también han de cuidar los procesos y el contenido de la formación para que alcancen los adecuados cambios, en el conocimiento y en las prácticas de clases, transformando simultáneamente las actitudes y creencias, así como mejorando los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes. Los programas formativos han de ofrecer propuestas holísticas y rigurosas, ligadas a las prácticas de los profesionales y realizarlas de modo integrado, evitando las fragmentaciones, es decir, plantear las tareas formativas orientadas de modo sostenido y

fundamentado a la experimentación y el cambio razonado. Garet y cols. (2001) descubrieron una serie de principios asociados con los cambios más intensos que inciden en el desarrollo profesional efectivo y que se relacionan con los cambios en el aprendizaje del profesor, como docente, a saber:

- Centrar el programa en el contenido y el conocimiento pedagógico.
- Reformar las actividades.
- Relevancia de las actividades para las necesidades del profesorado.
- Oportunidades para el aprendizaje activo.
- Ampliar la duración de la formación (un bienio) Medina y Domínguez (1991).
- Participación colectiva.

Los programas orientados a formar a los profesionales y regularmente en el dominio de la correspondencia tecnológica, en su valor para innovar las prácticas educativas, mediante la integración de TIC, han de apoyarse en una reflexión trabajada a juicio de Mouza (2009) y en los componentes clásicos de la formación de Shulman (1987):

- Conocimiento del saber: Nuevo enfoque integrado del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocimiento pedagógico: Teoría, modelos y planteamientos pedagógicos.
- Conocimiento de contenido didáctico-pedagógico: conocer para conservar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez estos conocimientos se contextualizan en el uso de TIC y se explican del siguiente modo: El conocimiento del saber tecnológico indica las destrezas requeridas para el manejo del hard y soft, a la vez que identifique y use los medios tecnológicos en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conocimiento pedagógico, se identifica con las estrategias pedagógico- didácticas y la habilidad para aplicarlas al uso de la tecnología (emplear las TIC para alcanzar los objetivos formativos) y el conocimiento y uso creativo del saber didáctico, entendido como el conocimiento adquirido a través del uso de la tecnología, que no necesariamente se transfiere a otras áreas; Se necesita conocer los métodos didácticos que hemos de emplear para usar óptimamente la tecnología en diversas áreas y en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La actualización de los concepciones y creencias de los profesionales acerca del uso y adaptación de las TIC en los procesos formativos es un camino pertinente, a fin de crear un saber tecnológico para el servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y desa-

rollado con los métodos de proyectos, solución de problemas, enseñanza-aprendizaje mutuo, etc.

¿Qué cambios y que consideraciones hemos de realizar en el conocimiento y las creencias del profesorado hacia el uso racional de TICs? Y ¿Qué relación existe entre los componentes cognitivos del profesorado y los cambios experimentados en sus prácticas?

Mouza (2009, pág. 1229) establece un enfoque cíclico para explicar los procesos del cambio del profesorado, que representa del siguiente modo:



La mejora de la formación depende del papel de todos los implicados (investigadores, docentes, estudiantes), en la práctica profesional logrando una estrecha colaboración entre todos los participantes del programa.

Chai y Tan (2009) subrayan que el aprendizaje colaborativo es la base para avanzar en el conocimiento profesional, aplicar y mejorar las acciones y las prácticas formativas.

Evidencian en su investigación que las comunidades de docentes, investigadores y estudiantes mejoran y profundizan el aprendizaje profesional, si se desarrolla de modo cooperativo y basado en el apoyo adecuado del ordenador.

Entre los factores que han destacado para el desarrollo del aprendizaje colaborativo apoyado con el ordenador han sido (Chai y Tan, 2009. p.1297):

- Implicar a un grupo de docentes como los principales responsables.

- Ligar al profesorado a los auténticos problemas de las instituciones formativas.
- Valorar el gran esfuerzo del profesorado en la repercusión del programa, así como estimar la incidencia en la solución de los problemas de la comunidad.
- Situar al profesorado en el dominio de las teorías y en la reflexión sobre su proyección en la práctica, integrando y completando la formación teórica- práctica.
- Incorporar un tutor a la formación de los profesionales, experto en el aprendizaje y en el dominio del conocimiento pedagógico-didáctico.

La formación en estos medios y en este conocimiento tecnológico ha de considerarse con el saber y la practica intercultural, aplicado en estrecha interacción con las nuevas comunidades de aprendizaje, redes sociales y escenarios de búsqueda de sentido, el papel creativo del aprendizaje intercultural (Weber, 2005; Domínguez, 2006; Medina, 2009).

Alba y Silberman (2009) realizan una investigación en la que estudian y comparan los resultados de aprendizaje de estudiantes inmigrantes en los sistemas formativos de USA y Francia, que difieren en muchos aspectos pero los resultados académicos de los estudiantes inmigrantes (mexicanos en USA y norafricanos en Francia) son similares y sus logros son inferiores a los correspondientes a los estudiantes nativos en ambos países, pero un pequeño porcentaje de estos niños/as alcanzan éxito. A su juicio se da una segregación parecida de los estudiantes inmigrantes en ambos sistemas, poniendo de manifiesto una tendencia de los nativos a preservar cierto estatus de mejora en relación con los estudiantes inmigrantes.

El gran reto sería capacitar a los profesionales para trabajar en los más diversos y complejos contextos y con los más singulares estudiantes y medios.

Florian (2009) subraya que la más importante justificación de los profesionales de la educación para contribuir a lograr que las instituciones formativas sean para todos, y especialmente para los que más lo necesitan, participando en los modelos y marcos de autentica colaboración personal, institucional y social, asumiendo el compromiso de incrementar los rendimientos y omportamientos integrados de todos los estudiantes. Young (2008) señala que ha de capacitarse a los profesionales para que superen las limitaciones formativas actuales y participe intensamente en las decisiones educativas más ambiciosas y creativas.

Actividad 3:

Los formadores que desarrollan su profesión en entornos comunicativos han de adquirir las siguientes competencias:

Planificación de proyectos

Identidad profesional

Cultura colaborativa

Participación en la cultura comunitaria, etc.

Preguntas

¿Qué modelo propone para mejorar la identidad profesional de los formadores que trabajan en entornos comunitarios?

¿Qué programa formativo propondría para la mejora del entorno comarcal en el que le gustaría desempeñar su profesión?

12.10. Síntesis del Capítulo

Los programas y modelos de formación de formadores, docentes y profesionales de la educación se han de caracterizar por seleccionar los aspectos más relevantes del desarrollo profesional como: ¿qué piensan y deciden los prácticos? ¿Cuáles son los problemas, necesidades y preocupaciones que viven? ¿Para qué han de actualizarse los educadores? ¿Cómo aplicar los métodos, técnicas y procesos de mejora más pertinentes a cada educador/a, a fin de que diseñe una propia línea de desarrollo profesional?

Este tema ha facilitado el conocimiento de las perspectivas formativas más valiosas y le ha situado ante la complejidad y el principal reto formativo que cuantos trabajan en las instituciones y en los programas.

Así hemos de partir del análisis de las observaciones y de las actuaciones de cada educador/a pasando al desarrollo de la cultura y del clima de formación en colaboración, reflexión y transformación continua.

Los diversos programas de actualización y desarrollo profesional del profesorado y de los profesionales de la educación en general han intentado integrar la auto y co-observación reflexiva de las prácticas en los proyectos y procesos más innovadores situando a cada educador/a en el principal protagonista de su propia acción autoformativa y a las instituciones en los escenarios de mejora profesional. Así la formación continua es la línea y el compromiso más valioso que todo profesional de la educación ha de asumir, tan-

to por el contenido de la formación y el contexto, como por la cambiante cultura y expectativas de los formadores.

12.11. Tareas Globales

1. Diseñe un modelo para la formación de formadores que armonice la autonomía personal y el desarrollo colaborativo.
2. Analice los siguientes programas de formación de formadores y profesorado:
 - a. Diseño de biografías y bio-gramas
 - b. Auto-análisis de la práctica
 - c. Narrativas de las experiencias formativas
 - d. Colaboración en las instituciones.
3. Plantee algún programa de formación de formadores que analice:
 - El desarrollo sostenible
 - La globalización
 - El avance de las comunidades
 - La auto-reflexión
4. Identifique las perspectivas de desarrollo profesional de los docentes. Destaque el pensamiento del profesorado: Formule sus puntos fuertes y las limitaciones de esta perspectiva.
5. ¿Por qué la formación de las competencias docentes es un aspecto esencial para mejorar los procesos educativos?
6. Construya su propia perspectiva y programas para lograr su desarrollo profesional.
7. Defina una línea de desarrollo profesional y plantee un proceso de innovación e investigación del profesorado:
 - Formule el problema formativo.
 - Identifique los principales objetos y dimensiones de formación.
 - Seleccione estudios de algún caso relevante.
 - Complemente: narrativa, auto-observación, grupo de discusión, autoanálisis.
 - Aplique el programa a un conjunto concreto de formadores y al menos a los de una institución formativa.

12.12. Autoevaluación

1. Los modelos de formación de profesionales de la educación han de considerar el dominio de :
 - a. Análisis de casos.
 - b. Tareas formativas.
 - c. Objetivos.
 - d. Competencias.
2. Los modelos didácticos han de servir a los profesionales de la educación para lograr.
 - a. La actualización y mejora del desarrollo profesional.
 - b. El análisis de los discursos.
 - c. Los programas de formación.
 - d. Las acciones innovadoras.
3. El paradigma Proceso-producto ha aportado a la formación de los profesionales:
 - a. La mejora de la práctica docente.
 - b. Las acciones entre las instituciones.
 - c. Una visión de la incidencia de la intervención didáctica.
 - d. Los papeles del profesorado.
4. Entre los autores representantes de las teorías implícitas en la formación del profesorado destacan:
 - a. Fox y Piaget.
 - b. Huber y Mandl.
 - c. Day y Sugre.
 - d. Goodson y Hargreaves.
5. Los autores representativos de los procesos de colaboración destacan que:
 - a. Los principios avalan el papel del docente.
 - b. Se vivencian nuevos fines de contraste de los saberes.
 - c. La cultura del aula y centro son especiales en este modelo.
 - d. Se potencia la autonomía.
6. Una matriz que complemente los objetos de formación con los métodos de investigación, le facilitará:
 - a. Las prácticas de aprendizaje en los centros.

- b. El análisis de las tareas.
 - c. El diseño y desarrollo de los programas de formación.
 - d. Los equipos de actualización docente.
7. La formación de los profesionales de la educación requiere de:
- a. Un clima de indagación e innovación compartida.
 - b. Los saberes básicos de la socio-didáctica.
 - c. Una estructuración de actividades.
 - d. Relevantes acontecimientos de la actual sociedad.

Autovalore si las experiencias formativas más relevantes que ha trabajado le han ayudado a adquirir alguna competencia profesional. Formule su matriz formativa y desarrolle su perfil profesional, actual y su proyecto de futuro.

RESPUESTAS

1. d, 2. a, 3. c, 4. b, 5. c, 6. c, 7. a

12.13. Referencias Bibliográficas

- ALBA, R. y SILBERMAN, R. (2009): The children of immigrants and host-society educational systems: mexicans in the United States and Nort Africans in France. En: *Teachers College Record* 111 (6), 1444-1475.
- ALLEN, D Y RYAN, K. (1969): *Microteaching*. Massachusetts. Addison-Wesley reading.
- BOLÍVAR, A. (1999): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid, La Muralla.
- Cardona, J (2008) *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid, Universitas.
- CHAI, CH.s. Y Tan, S.CH. (2009): “Professional development of teacher for computer-supported collaborative learning: Aknowledge-building approach”. En: *Teachers College Record* 111 (5), 1296-1327.
- CHAWIA, S. y RESNESCH, J. (1995): *Learning Organitations*. Portland, Producting Press.
- DAY, Ch. (2007): *Teachers Matter*. U.K. Open University Press.
- DE LA PEÑA, J. (1994): *La calidad total, una utopía muy práctica*. Madrid, Universidad de Comillas, ICADE.
- DE LA TORRE, S. (1998): Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Paper (inédito). Congreso de formación del profesorado. Agosto, pp. 4-6.

- DOIDGE, J.; HARDWICK, B. y WILKINSON, J. (1998): *Developing support and allied staff in Higher Education*. London, Kogan Page, p. 60.
Disponible en Web: < <http://books.google.es/>> En ventana de búsqueda: “Developing support and allied staff in Higher Education”.
- DOMÍNGUEZ, M.C. (2006): *Investigación y formación del Profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid, Universitas.
- DOMÍNGUEZ, M.C. y BLÁZQUEZ, F. (1999): Focos conceptuales para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En *Educación XXI*. nº 2. pp. 155-182.
- DOMÍNGUEZ, M.C. (Coord.) 2004. *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid. Edit. Pearson.
- DOMÍNGUEZ, M^a C., PÉREZ, E., GENTO, S. y MEDINA, A. (1999). *El desarrollo integral de una comarca en transformación*. UNED Madrid.
- FERNÁNDEZ, E., JULIA A. y DOMÍNGUEZ, M^a C. (2008). *Tecnologías de la información y la comunicación en la formación práctica del profesorado de educación física*. En *Fuentes. Rev. Fac. C. Educación*. Vol 8.
- FERRÁNDEZ, A. (1995): *El formador*. Jornadas de Formación Ocupacional. Actas del Congreso de Formación Ocupacional. Universidad Internacional de Andalucía e INEM, pp. 154-186.
- GAGE, N.L. (1978). *The scientific basic of the art of teaching*. New York. Teachers College Press.
- GAGNÉ, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid. Aguilar.
- GARET, M.S. Y Cols. (2001): “What makes professional development affective? Results from national sample of teachers”. En: *American Educational Research Journal* (38), 915-945).
- HALKES, R. y DEIKERS, R. (2003). *Teacher’s teaching criteria*. En M. Kompf y P. M. Denicolo (eds.). *Teacher thinking twenty years on: revisiting, persisting problems and advances in education*. Lisse, Swets y Zeitlinger.
- HUBER, G.L. y MANDL, H. (2003): “Access to teacher cognitions: problems of assessment and analysis”. En M. KOMPFF y P.M. DENICOLO (2003) (eds): *Teacher Thinking twenty years on: revisiting persisting problems and advances in education*. Lisse, Swets and Zeitlinger, pp.271-281.
- LE MÉTAIS, J. (2002), Síntesis introductoria en Muñoz-Repiso, M. y Le Métais (eds.) *Hacia una Europa diferente: respuestas educativas a la interculturalidad*, pp. 9-25. Madrid: CIDE-CIDROE.
- MEDINA, A. (1994): *La colaboración, principio para la formación permanente del profesorado*. *Revista de innovación pedagógica* (3) pp 59-78.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1999): *Formación del profesorado: aprendizaje profesional en contextos interculturales*. *Revista de Educación*. pp. 69-97.

MEDINA, A. Y DOMÍNGUEZ C. (1995): "Constructing teacher's practical knowledge through analysis of Geography Teacher's Discourse". En Olechowski y Khan-Srik (eds): *Experimental Research on Teaching and Learning*. Peter Lang, Frankfurt am Main. pp.95-117.

MEDINA (1996): "La autobiografía. Modalidad de formación del profesorado: posibilidades y limitaciones". En E. LÓPEZ-BARAJAS (ed.): *Historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid, UNED. pp. 162-183.

MEDINA (1999): Identidad profesional de los formadores de personas adultas: la acción formativa, base de la transformación integral de la comarca. *Revista Iberoamericana de Educación de Adultos*. 2 y 3, 61-92.

MEDINA (2009): *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid, Universitat.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (1997): "Autodesarrollo profesional de los docentes". Frankfurt, ECER Paper, septbre.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (1997): Del pensamiento al interpensamiento colaborativo. *Revista de formadores del profesorado*, número monográfico. Melilla.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (2000): "Teachers and trainers: training for the transformation and districts communities". Edimburgo, 20-22 septiembre. ECER. Paper ECER.

*MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (2008): *La formación integral base del desarrollo de las comarcas*. Madrid, Universitat.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (2006): Los procesos de observación del practicum: análisis de las competencias. *Revista española de pedagogía*. Vol. 64. nº 233. pp. 69-103.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. et. al. (2007): La formación de las competencias profesionales mediante el empleo de la plataforma. V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (2005): La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En MEDINA, et. al.: *Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación*. (Madrid, Pearson, Educación) pp. 27-50.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (2001): Formación del formador de personas adultas: de la realización profesional a la transformación permanente de los entornos comunitarios. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*. Nº 19 pp. 353-383.

MEDINA, A. et. al. (2002). diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas. madrid. Universitat.

MINGORANCE, P. (2000): "El desarrollo profesional de los profesores y el cambio en la enseñanza". En A. ESTEBARANZ: *Construyendo el cambio: Perspectivas y pro-*

puestas de innovación educativa. Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones. pp. 351-371.

MOUZA, C.H. (2009): Does research-based professional development make a difference? A Longitudinal investigation of teacher learning in technology integration. En: *Teachers College Record* 111 (5), 1195-1241.

MUÑOZ, M. y Le MÉTAIS, J. (2002). Síntesis introductoria. “Hacia una Europa diferente: respuestas educativas a la interculturalidad”. Madrid CIDE-CIDROE. pp. 9-25.

PARRILLA, A. y DANIELS, H. (2000): “Diversidad y educación: el asesoramiento pedagógico como estrategia de cambio”. En A. ESTEBARANZ (2000): *Construyendo el cambio, perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla, Servicio de publicaciones, pp. 227-250.

SHULMAN, L.S. (1987): “Knowledge and teaching: Foundations of the new reform”. En *Harvard Educational Review* (57), 1-22. de la TORRE, S. (1993). Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo. Madrid. Dykinson.

YOUNG, K. (2008): “I dont thing I’m the righth person for that: theoretical and institutional questions about a combined credential program”. En: *Disabilities Studies Quarterly* 28 (4), 1-16.

WEBER, S. (2005). Intercultural learning as identity negotiations. Peter Lang. Frankfurt and Main.

12.14. Glosario

Modelos formativos:

Representaciones mentales y aplicadas que identifican y organizan las dimensiones más relevantes a desarrollar en los profesionales de la educación.

Modelo de desarrollo de las competencias profesionales:

Marco formativo que selecciona y estructura el conjunto de competencias que requieren los profesionales de la educación: Identidad, comunicativa, social-intercultural, tecnológica, planificación, innovación, indagación, transformación, evaluación, entre otras.

Objetivos básicos o dimensiones de la formación de los educadores:

Aspectos formativos más relevantes para los profesionales de la educación, seleccionados entre los modelos más representativos como: pensamientos, emociones, competencias, prácticas, comportamientos, reflexión, etc.

Modelos de desarrollo profesional:

Síntesis de las acciones de profesionalización y de desempeño personal y formativo, que asume cada formador, convirtiéndose en el principal protagonista de su desempeño y de su autonomía.

Modelo reflexivo-indagador:

Es el proceso de construcción de conocimiento práctico, partiendo de la auto, co-observación meticulosa de las tareas formativas en los más diversos contextos.

Modelo intercultural de formación docente:

Representación del conjunto de dimensiones que han de trabajarse para el óptimo desempeño de La formación en contextos de personalidad cultural sintetizando las competencias y dimensiones más pertinentes: Dominio del discurso, diseño de medios, interacción, empatía, confianza, colaboración, saber integrado y socio-geográfico, indagación, equilibrio emocional, etc.

Matriz para el diseño de programas formativos:

Representación de doble entrada de los objetivos-aspectos o competencias básicas de formación: pensamiento, emociones, competencias prácticas, comportamientos.

Programas emergentes de formación:

Conjunto de decisiones argumentadas y estructuradas que adecuadamente organizadas configuran decisiones más valiosas, que ha de asumirse para mejorar las acciones formativas de los profesionales de la educación.