



PROGRAMA EDITORIAL DEL CAM

Laurencia Barraza Barraza, Isidro Barraza Soto,
Juan José Rodríguez Lares, Olga Cristina Soto Soto, Juan Ubiarco Uribe

TEMAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE



Laurencia Barraza Barraza, Isidro Barraza Soto,
Juan José Rodríguez Lares, Olga Cristina Soto Soto, Juan Ubiarco Uribe

TEMAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE

ACTUALIZACIÓN FORTALEZA DEL HOMBRE,
SENDERO DE SUPERACIÓN.



Temas de Intervención Didáctica y Práctica Docente

©2014 Laurencia Barraza Barraza, Isidro Barraza Soto, Juan José Rodríguez Lares, Olga Cristina Soto Soto, Juan Ubiarco Uribe

COMITÉ EDITORIAL DEL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DE DURANGO, A.C.

ISBN: 978-607-96648-0-0

Impreso en México

Primera edición noviembre de 2014

Derechos Reservados

La edición de esta obra fue apoyada con recursos financieros provenientes del ProFEN

Ing. Héctor Vela Valenzuela
Secretario de Educación en el Estado de Durango

Dra. Laurencia Barraza Barraza
Directora del Centro de Actualización del Magisterio

Profr. Everardo Ramírez Puentes
Mtro. Jesús Alvarado Cabral
Edición

Sergio E. Monreal López
Maquetación y portada



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

**TEMAS DE
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA
Y PRÁCTICA DOCENTE**

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	8
<i>Laurencia Barraza Barraza</i>	
PRÓLOGO	10
<i>Olga Cristina Soto Soto</i>	
LA REFORMA CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: IMPLICACIONES PARA EL SISTEMA, LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE	17
<i>Juan José Rodríguez Lares</i>	
NATURALEZA Y ALCANCE DE LA REFORMA CURRICULAR POR COMPETENCIAS	18
IMPLICACIONES DE LA REFORMA EN LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE LOS DOCENTES	21
LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	31
COMPETENCIAS O CONOCIMIENTOS, ¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE ESTOS CONCEPTOS?	38
EL DILEMA DE LA REFORMA: ENSEÑAR Y APRENDER A PARTIR DE RECURSOS O DE SITUACIONES	46
LA EVALUACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS	55
COMENTARIOS FINALES	62

LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA <i>Juan Ubiarco Uribe</i>	69
CONSIDERACIONES INICIALES	69
LA DISCUSIÓN CONCEPTUAL. ENCUENTRO CON IMPRECISIONES BUSCANDO EL CONSENSO	73
LOS ALCANCES SEMÁNTICOS DEL CONSTRUCTO INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	89
EN SUMA. EL ESFUERZO DE SÍNTESIS	91
UNIDADES DIDÁCTICAS	93
PROYECTOS DIDÁCTICOS	96
SECUENCIAS DIDÁCTICAS	99
SITUACIONES DE APRENDIZAJE	100
INCIDENCIAS EN LA ESTRUCTURACIÓN DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA <i>Laurencia Barraza Barraza</i> <i>Isidro Barraza Soto</i>	111
ANÁLISIS DE PRÁCTICA DOCENTE. PROBLEMAS DETECTADOS	112
DIFICULTADES ASOCIADAS A LA ENSEÑANZA	131
OPERACIONALIZAR LA TEORÍA. UNA RESPONSABILIDAD DEL DOCENTE	134
OTROS FACTORES EN UN MISMO ESCENARIO	139
EXPERIENCIAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS	143
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MODIFICAR LA COMPRENSIÓN QUE TIENEN LOS PADRES DE FAMILIA SOBRE EL PROCESO DE ESCRITURA DE LOS PREESCOLARES	144

VINCULACIÓN TEORÍA PRÁCTICA EN LA ASIGNATURA DE CIENCIAS NATURALES. EJE: EL AMBIENTE Y SU PROTECCIÓN	149
LA TECNOLOGÍA Y EL TRABAJO COLABORATIVO: DOS HERRAMIENTAS QUE PROPICIAN APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS	157
REFLEXIONES SOBRE LA PROPUESTA	160
CONSIDERACIONES FINALES	161
LA EVALUACIÓN EN UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS <i>Olga Critina Soto Soto</i>	167
INTRODUCCIÓN	167
LA EVALUACIÓN Y SU VÍNCULO CON EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN–ACCIÓN	169
LA EVALUACIÓN EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS	173
LA EVALUACIÓN Y EL TRABAJO DE CAMPO EN UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	182

PRESENTACIÓN

Los retos y las tareas que nos han traído los nuevos tiempos caracterizados por el cambio y la transformación, propios de la sociedad del conocimiento y de la información, nos obligan institucionalmente a responder a estas dinámicas ya instaladas en las políticas públicas, orientadas en materia educativa a reformar en extensión y profundidad el complejo y multidimensional escenario de la educación y con ello la modificación curricular de manera sustantiva. Esta cultura del cambio exige de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFADs) un ánimo renovado, dispuesto, atento y más puntual a las tareas rigurosas y necesarias de la investigación, la difusión y la divulgación de su quehacer académico.

En el Centro de Actualización de Magisterio estamos convencidos que la investigación sólo puede ser posible a través de una andamiaje institucional donde las líneas de investigación sean estratégicas y contribuyan no sólo a plantear problemas serios en los distintos niveles educativos, sino que también propongan propuestas de solución eficaz. Por ello cada vez más, hemos fortalecido los cuerpos académicos, nuestros acervos especializados son más diversificados y hemos integrado las tecnologías para facilitar las tareas propias del docente investigador. La difusión del ejercicio reflexivo y analítico ha sido una de las consignas bajo la cual en los últimos años hemos querido continuar con la publicación de textos en libros, así como nuestra revista *Academia: Investigación para la innovación*, y el boletín, *Saberes docentes*. Hoy nos complace presentar el libro

Práctica docente e intervención, que da fruto precisamente a una serie de reflexiones que en esos dos grandes quehaceres hemos tenido en el trabajo colegiado y en nuestro trabajo profesional en las aulas.

Esperamos que este libro, realizado por reconocidos y prestigiados académicos e investigadores de nuestra institución, contribuya al análisis y al diálogo abierto en las “comunidades de discurso”, como McKernan las ha denominado, y que ello constituya un elemento provocador para generar intercambios dialógicos con otros textos, ideas y acciones. Estoy convencida que en estas páginas encontrará una respuestas a muchas preguntas que tiene su origen en el desafío primordial del cambio y la transformación social y educativa.

Durango, Dgo., Noviembre de 2014

Dra. Laurencia Barraza Barraza

Directora del Centro de Actualización del Magisterio

PRÓLOGO

Este libro ha sido concebido para contribuir con una herramienta teórica en torno al ámbito de intervención didáctica, espacio que se constituye en una de las bases del trabajo académico en el Centro de Actualización del Magisterio en Durango (CAM) y en torno al cual se tiene como propósito aportar para producir conocimiento, principalmente con el referente del trabajo en el programa de Maestría en Educación, campo Intervención Didáctica, tanto con los productos de los estudiantes como con las producciones de los docentes que atienden las asignaturas de este currículo.

Los temas que se desarrollan se presentan estrechamente relacionados con el enfoque curricular por competencias y la metodología de la investigación acción, y pretenden orientar hacia la conceptualización y el análisis crítico de las diferentes dimensiones de la práctica docente con fines de intervención didáctica. Por tanto, las cuestiones que aquí se plantean pretenden contribuir a elucidar entre los diferentes referentes teóricos a que los docentes lectores pueden tener acceso, a mejorar la calidad de los análisis y presentar un bosquejo teórico de los aspectos, autores y orientaciones que se privilegian en el trabajo académico e institucional del posgrado.

En el tema *La Reforma Curricular en la Educación Básica: implicaciones para el sistema, la formación y la práctica docente* se hace referencia al cambio metodológico-didáctico contenido en la actual reforma educativa, lo que implica no solamente cambios en la forma de instrumentar las prácticas en el aula, sino que éstas sean complementadas con las tareas y acciones a desarrollar en el resto de los niveles, departamentos y áreas, que

se vuelven, así mismo, transformaciones en las políticas, organización y funciones que regulan los diferentes niveles operativos del sistema, lo que implica ajustes estructurales y de índole administrativos.

Entre otros aspectos nodales que se reseñan en el desarrollo del tema centrado en la Reforma Curricular en la Educación Básica y el enfoque por competencias, está el modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje, a partir del cual se realiza un análisis de lo que implica, se infiere que ha de incluir la planificación en sus diferentes fases; la comprensión del rol de los conocimientos o contenidos en el desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes inherentes al logro de competencias; el trabajo en torno a recursos o la solución de situaciones, lo que implica la aplicación del contenido a la solución de problemas prácticos y el asumir el rol de facilitador por parte del docente, como base para lograr un desempeño competente de la persona. Finalmente, la misma fuente alude a la evaluación bajo el enfoque por competencias, la cual se presenta como un proceso continuo y permanente, con la característica de monitoreo para establecer niveles de desempeño vinculados al contexto y vida cotidiana del estudiante.

En el tema *Intervención didáctica*, el análisis se centra en la conceptualización; para ello, se inicia con la precisión del ámbito teórico respecto de práctica educativa y práctica docente, enmarcando dentro de esta última a la intervención didáctica, asumiéndola como un ejercicio sistemático para promover y mediar aprendizajes. Se resalta la interactividad contenida en el entorno conceptual de práctica educativa e implicando la participación de profesor, alumnos y contenido en estrecha interdependencia.

En el análisis conceptual en torno a intervención didáctica se resalta también la cuestión de la Intervención Educativa

Especializada con la inclusión de las fases de diagnóstico, planificación –en relación con la intervención–, evaluación de la intervención y la fase de modificación del programa y realización de un nuevo diagnóstico. En este tenor, se sintetiza que la intervención didáctica se focaliza en la atención diferenciada por medio de ajustes y adecuaciones curriculares para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

El trabajo analítico en torno a la intervención didáctica se cierra con la presentación de argumentos teóricos en torno a las modalidades de intervención que puede asumir el profesional docente en su planeación –para sistematizar, dar seguimiento y evaluar–, a saber: proyectos didácticos, unidades didácticas, guiones didácticos, secuencias didácticas, avance programático y situaciones de aprendizaje.

En el tema *Incidencias en la estructuración de propuestas de intervención didáctica*, se trabaja en torno a la problemática que conlleva el consolidar, por parte de los estudiantes de posgrado, propuestas que se constituyan en productos innovadores en el sentido de que aporten al conocimiento en el ámbito de cada objeto de estudio en particular y de la intervención didáctica en general, a más de que vayan de acuerdo con el enfoque educativo y curricular vigente. En el ámbito de este desarrollo analítico, la problemática se asume tanto de índole externa –vinculada a docentes, institución y programa– como interna, considerando el desempeño del estudiante.

Desde la perspectiva de estudiantes y docentes, y dando continuidad al mismo análisis, se implica la concepción de los estudiantes del programa institucional de Maestría en Intervención Didáctica, quienes delimitan el concepto práctica docente a formas de proceder y actuar de los profesores; en el aspecto de la sistematización que realiza el estudiante para analizar la propia práctica, se delimitan dificultades para recopilar infor-

mación y sistematizarla. Los docentes por otra parte, se asumen, tienen dificultades para vincular teoría y práctica, a más de poco conocimiento respecto de la estructura y alcances del ámbito curricular de los niveles educativos en que están insertos los estudiantes del programa, lo que dificulta una mediación más eficiente hacia la estructuración de propuestas acordes a las prescripciones que tiene que atender el estudiante.

En el desarrollo del mismo tema se considera relevante la toma de acuerdos en colegiado entre los docentes de posgrado por un lado y por otro, el asumir fracasos educativos por parte de los estudiantes, situación que no se justifica, se colige, por el hecho de tratarse de hechos y relaciones que afectan a todo el sistema educativo.

Por último, en el mismo tema de incidencias en la estructuración de propuestas de intervención didáctica, se publican reseñas de trabajos de investigación, experiencias que estuvieron orientadas a la solución de problemas en ámbitos de práctica docente y/o educativa.

Finalmente, el último tema abordado en este volumen es *La evaluación en un diseño de intervención didáctica bajo el enfoque por competencias*, y se profundiza en el vínculo de la evaluación con la intervención didáctica a partir del seguimiento a la propia práctica docente, seguimiento orientado por las fases y etapas del método de investigación acción, adoptado institucionalmente para fundamentar los procesos de análisis de la propia práctica y la correspondiente intervención didáctica, lo que permite, se asume, analizar y profundizar en el conocimiento de la práctica bajo la premisa de acotar debilidades y fortalezas.

En el desarrollo de este último tema, se encuadra a la evaluación en el ámbito del análisis de la práctica docente y como tarea referencial para ésta el de la planeación, tanto en su diseño como en su instrumentación; como centro de interés en

este desarrollo, se asumen los rasgos de la evaluación auténtica como requisito asociado al enfoque por competencias, además de los momentos en que se evalúa –inicial, continua y final-, los agentes educativos que hay que evaluar y los procesos de autoevaluación y coevaluación.

Asimismo, en este último tema se vinculan explícitamente tres elementos: evaluación, trabajo de campo y diseño de intervención didáctica; esta relación permite establecer tres momentos de evaluación asociados estrechamente con el trabajo de campo, mismos en los cuales se profundiza: el de problematización, con el fin de acotar y delimitar un objeto de estudio; el de acercamiento con fines de diagnóstico para detectar áreas de dificultad específicas en torno a los ámbitos vinculados al docente y los estudiantes; el último acercamiento evaluativo es el desarrollo de trabajo de campo relacionado con el seguimiento a las estrategias implementadas y asociadas a la intervención didáctica.

Finalmente, y poniendo en perspectiva las cuatro temáticas que se incluyen en este texto, sólo cabe hacer la observación de que la profundización teórica que se presenta en torno a los temas que aquí se exponen es producto de las necesidades que se han detectado en el trabajo que se realiza con los grupos en torno a los contenidos asociados a la intervención didáctica, pero hay la conciencia de la necesidad de seguir evolucionando y actualizando los referentes, por lo que las observaciones y búsqueda de aportaciones que permitan generar más cambios positivos debe continuar. De esta manera, se asume que el análisis en torno a la intervención didáctica debe ser permanente, a partir de los referentes de teoría y trabajo de campo, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de estudiantes y docente.

Olga Cristina Soto Soto

LA REFORMA CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: IMPLICACIONES PARA EL SISTEMA, LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Juan José Rodríguez Lares

Sobre la reforma curricular se dice y se juzga mucho, pero se orienta poco, casi no se propone y lo que se hace bien, no se estimula.

Como todos sabemos, el cambio más importante que propone la actual reforma es de índole metodológico-didáctico; el énfasis en el diseño de situaciones de aprendizaje para el logro de competencias modifica sustancialmente la planeación, organización, desarrollo y evaluación de los aprendizajes, además, tiene repercusiones directas en las funciones organizativas del sistema. Para lograr que las intenciones planteadas en el enfoque se concreten, no basta con las adecuaciones curriculares que hagan los docentes cotidianamente en las aulas o las demostraciones de dominio que muestren sobre la metodología de enseñanza por competencias, es necesario que estos saberes y acciones sean congruentes y se complementen con las tareas realizadas en el resto de los niveles, departamentos y áreas del sistema a fin de fortalecer el núcleo básico de conocimientos, habilidades, capacidades y disposiciones que se requieren para consolidar una cultura sobre las mejores prácticas para gestionar, organizar y operar el modelo educativo por competencias. Este ensayo analizará brevemente algunas de las repercusiones de la reforma curricular en los procesos de gestión, formación y práctica en las aulas.

NATURALEZA Y ALCANCE DE LA REFORMA CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Tal parece que el éxito de la reforma sólo dependiera de la modificación curricular, la realidad es que los cambios que se están proponiendo van más allá de la actualización de los contenidos, métodos de enseñanza y procedimientos de evaluación; implican transformaciones en las políticas, la organización y las funciones que regulan cada estamento del sistema. En esta lógica, para que la reforma logre los propósitos de formar individuos competentes, es condición indispensable que todas las funciones y acciones estén alineadas con dicho propósito, desde la formación inicial y permanente de los docentes, pasando por la reorganización del sistema y actualización de las normas administrativas, hasta la definición de criterios y estándares para evaluar la eficacia de las prácticas de gestión escolar y de enseñanza.

No obstante que cualquier reforma educativa debe ir más allá del currículum e involucrar transformaciones profundas en la estructura del sistema, una de sus grandes limitaciones es que sólo se ha modificado el currículum, considerado de manera muy generalizada como el elemento clave para lograr la transformación de la educación. Es verdad que el currículum debe actualizarse de manera permanente en función de la evolución del conocimiento, los hallazgos en el campo de la cognición, las emociones y del desarrollo humano; las transformaciones que ocurran en el contexto de la enseñanza y las transformaciones globales que están condicionando la formación escolarizada y que la obligan a satisfacer las necesidades que se derivan de las transformaciones económicas, culturales y sociales. Sin embargo, los cambios curriculares deben traer consigo ajustes estructurales relacionados con la operación del sistema a fin de que responda a las de-

mandas pedagógicas que se derivan de la propuesta en cuestión. Los cambios en el enfoque de enseñanza también condicionan la formación docente inicial y permanente, los procesos de gestión escolar y los esquemas de supervisión del desempeño y estrategias de acompañamiento en las escuelas y aulas.

Para que funcione, la reforma debe acompañarse de muchos cambios, empezando por modificar las concepciones que los docentes tienen sobre el fin de la educación; el propósito central de los procesos de formación continua debe ser comprender el sentido profundo de la reforma, aprender a apropiarse de los nuevos saberes, construir opciones para mantenerse actualizados y reconstruir aquello que les ha funcionado (Frade Rubio, 2012). Lo más importante ahora es que los docentes sepan cómo preparar a los alumnos para que se desenvuelvan apropiadamente en una sociedad compleja: resuelvan problemas y aprendan a responder, pero también a plantear preguntas sobre el mundo que les rodea. En esencia, en la formación actual y futura, la educación formal, informal y no formal son igual de importantes, se enriquecen entre sí y cualquier modalidad aporta conocimientos, propone desafíos e inculca principios y valores que contribuyen a formar los ciudadanos críticos y reflexivos que demanda la sociedad del conocimiento, y los preparan además para que cada vez sean más capaces de cultivar su pensamiento y agudizar su sensibilidad para transformarse y adaptarse a los ritmos y formas de los cambios.

El fondo del cambio, como señala Frade Rubio (2012), está en la meta. Los fines a los que dirigimos los esfuerzos educativos en las escuelas deben responder a la inquietud de para qué educamos; la oferta debe ser pertinente a las condiciones de los destinatarios; el cómo y con qué lo hacemos, deben ser congruentes con el gran propósito de educar para una vida buena a las generaciones que hoy comienzan a vivir.

Una estructura del sistema bien coordinada y preparada, al servicio de las necesidades pedagógicas de las escuelas, principalmente en los procesos de acompañamiento a la labor docente que se traduzca en mejores desempeños de los alumnos, implica profesionalizar y evaluar no sólo a los docentes, sino consolidar procesos de selección y formación rigurosa de los responsables no sólo de enseñar, sino de coordinar las diferentes funciones, diseñar políticas educativas y crear proyectos o desarrollar acciones orientadas a asegurar la mejora continua de los aprendizajes.

El mayor desafío para las reformas curriculares consiste en lograr que los responsables en cada área de la estructura del sistema que tengan alguna responsabilidad con el aprendizaje, asimismo y se comprometan con las intenciones que se plantean en los enfoques propuestos y que con base en ellos, diseñen estrategias y acciones para que los propósitos de la reforma se hagan realidad en las aulas. La reforma curricular debe desencadenar una transformación radical del sistema a fin de adecuar no sólo las políticas sino la normatividad, la supervisión y demás mecanismos regulatorios que deben estar al servicio de las necesidades pedagógicas que se deriven del proceso de implementación de los nuevos Planes y Programas de Estudio.

El problema con las reformas educativas es que no han sido integrales y de largo alcance. Quizá, la actualización curricular sea el ejercicio más simple cuando se pretende poner en marcha un proyecto complejo y de largo plazo, cuyo éxito depende, en buena medida, de la capacidad de los tomadores de decisiones para articular las intenciones y expectativas de la reforma con proyectos micro de gestión y actualización docente. Los propósitos de la Reforma Curricular también están condicionados por la economía de las familias, el desempeño docente y de las potencialidades de los alumnos. La reforma debe someterse a

una evaluación permanente a fin de identificar, oportunamente y con base en información precisa, sus debilidades a fin de aplicar medidas correctivas y preventivas orientadas a mejorar la capacidad académica de las escuelas. Sin embargo, para que la reforma sea efectiva es necesario reorganizar la estructura administrativa del sistema, actualizar la normatividad con base en criterios de pertinencia y calidad en el desempeño de las diferentes funciones, así como definir nuevas reglas de operación en cada área.

En la medida en que se complejizan los procesos de innovación y desarrollo, los sistemas educativos tienen que volverse más flexibles, abiertos e incluyentes y esforzarse por cristalizar la formación que requieren los estudiantes para vivir en la sociedad del futuro: aprender a aprender, a utilizar lo aprendido, a conocerse mejor a sí mismos y a convivir pacíficamente. En este horizonte, el sistema tiene que poseer y poner en práctica estos atributos para su propia autorregulación y la de los micro sistemas (sectores y escuelas) que lo conforman.

Desde finales del siglo XX, los sistemas educativos han diversificado y complejizado las estrategias para que los alumnos accedan, seleccionen, analicen y transfieran los aprendizajes. Estos cambios han revolucionado los modos de enseñar y aprender; en consecuencia, el concepto de educación también se ha modificado. Consolidar la ruta de mejora en la educación formal ha significado un reto enorme, aún muy distante de cumplirse en nuestro sistema educativo.

IMPLICACIONES DE LA REFORMA EN LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE LOS DOCENTES

Lo propio de la profesión docente consiste en las competencias para diseñar situaciones de aprendizaje congruentes con los

enfoques educativos actuales y las demandas formativas que generan los sistemas de producción, distribución y uso de los distintos saberes en las sociedades de la información y del conocimiento.

Lo primero que el docente en formación tiene que saber es que esta profesión es de naturaleza compleja. La tarea de enseñar encierra muchas y variadas demandas, desde la clásica exigencia teórica (conocer a profundidad el contenido que enseña), saber cómo enseñarlo (el método adecuado para hacer que los alumnos se apropien y transfieran a su realidad los saberes adquiridos); conocer el contexto de aprendizaje y hacer las adecuaciones curriculares y metodológicas necesarias para que dicha transferencia ocurra; hasta demandas más recientes como asumir algunas responsabilidades que tradicionalmente les correspondían de los padres, desarrollar habilidades digitales y dominar al menos un segundo idioma. Las demandas a la profesión no sólo crecen sino que se diversifican y se van complejizando en función de las transformaciones que se producen en los contextos lejanos pero también cercanos a la escuela.

Uno de los retos más complejos que enfrentamos los profesionales de la educación hoy día, es la tarea de armonizar de manera apropiada y con sentido las exigencias de aprendizaje contenidas en un currículum, los intereses y posibilidades de los destinatarios de esos planes y las demandas del contexto donde vivirán y trabajarán los alumnos que asisten a nuestras aulas. En el vaivén de esta complejidad, el docente formador debe imaginar escenarios y proponer estrategias o procedimientos que motiven, emocionen y comprometan a los alumnos con los nuevos aprendizajes. Debemos ser capaces de diseñar situaciones que promuevan el deseo por la indagación, el descubrimiento, la experimentación y la manipulación creativa. Esto implica proponer actividades que promuevan las habilida-

des de pensamiento y su aplicación en la solución de problemas como comparar, discriminar, seleccionar y usar lo aprendido. En suma, el principal desafío para educar por competencias, desde la perspectiva integradora, consiste en crear situaciones mediante actividades cuidadosamente planeadas para que los alumnos aprendan a pensar, dialogar, compartir, cuestionar, proponer e identificar las que a su juicio sean las mejores opciones de solución, esto es, aquellos procedimientos más congruentes con la dificultad implícita en los problemas, con sus estilos de aprendizaje y sus posibilidades.

La profesión docente tiene rasgos que la distinguen de otras, la primera es que su misión es la formación humana, su trabajo consiste en desarrollar capacidades, aptitudes y hacer realidad los deseos de los estudiantes asociándolos a ciertos aprendizajes esperados y competencias curriculares. La educación básica se focaliza en una etapa muy específica de la vida. En este periodo, quien se dedique a enseñar a niños y jóvenes debe poseer una cultura general sólida que le permita vincular su microcosmos (aspiraciones y expectativas), con el macrocosmos o contexto inmediato y mediato (demandas sociales locales y globales), de tal suerte que no sólo se trata de influir, sino que su mediación debe ser clave para que aprendan a relacionar el conocimiento adquirido en la escuela con situaciones reales. Las preguntas, ¿qué rasgos distinguen a los diferentes estilos de enseñar? y ¿qué implicaciones tienen para los estudiantes y profesores los modelos de enseñanza centrados en el aprendizaje?, nos pueden ayudar a orientar la discusión sobre el tipo de acciones que deben ponerse en juego cuando se enseña y se aprende para la vida.

Los enfoques de enseñanza describen cómo enseñan los profesores y con base en qué intenciones y estrategias. Las concepciones de la enseñanza describen las creencias que los profesores tienen acerca de la enseñanza y a las que subyacen también

propósitos y estrategias que ponen en funcionamiento cuando enseñan (Hernández Pina, Maquilón Sánchez & Monroy Hernández, 2012).

El contenido de los enfoques o referentes que orientan los procesos que se llevan a cabo en las aulas, son el conjunto de supuestos sobre los fines generales y particulares de la educación: los sujetos que se educan, los contenidos y los métodos de enseñanza más apropiados para lograr determinados propósitos educativos. Las intenciones del currículum se materializarán si se tiene la visión y capacidad para articular de manera coherente los principios, conceptos, teorías y procedimientos sugeridos en el enfoque con prácticas de enseñanza vivenciales y contextualizadas. El enfoque curricular por competencias subraya la intención de formar personas capaces de integrarse a la sociedad como ciudadanos responsables, solidarios con los más vulnerables y el medio ambiente; capaces de aprender por sí mismos; participar en los esquemas de productividad basados en la economía del conocimiento y dominar las herramientas tecnológicas con fines productivos, recreativos y educativos.

En este contexto de desempeños variados y complejos, las trayectorias escolares y las expectativas que los alumnos van construyendo son cruciales para hacer realidad el postulado de educar para la vida. Esta ambiciosa meta involucra a los docentes y otros agentes educativos responsables de la gestión y supervisión escolar, incluso a los actores políticos, a los del sector económico y en primera línea, a los padres. Otro propósito de este ensayo es discutir las implicaciones de la reforma curricular en el contexto del aula, esto es, las visiones, prácticas y decisiones que tienen que asumir los docentes para cumplir con los propósitos curriculares.

De acuerdo con Bolaños y Molina Bogante (1990), el enfoque curricular es un cuerpo teórico que fundamenta la manera

en que se visualizan los diferentes elementos que integran el currículo y las concepciones que se tienen sobre sus interacciones, de acuerdo con el énfasis que se dé a cada uno de estos elementos. Esto significa que el enfoque orienta los planteamientos curriculares que se concretan en tareas específicas de diseño y acción didáctica, tanto en la elaboración de planes y programas de estudio como en su implementación.

La experiencia sobre las reformas curriculares, principalmente las más recientes, nos enseñan que la transición o migración a los nuevos enfoques de enseñanza ha sido traumática tanto para los docentes como para los responsables de orientar y vigilar su correcta implementación, porque en ambos casos no se logra comprender con exactitud qué se tiene que hacer y cómo. En los cursos de actualización se habla reiteradamente sobre el nuevo enfoque, pero se hace de manera retórica y superficial, esto es, sin profundizar en los fundamentos disciplinares y contextuales que le dieron origen; el desconocimiento se agudiza cuando se transfiere a la práctica. Con frecuencia, la visión elemental y a veces reduccionista da lugar a interpretaciones erróneas y prácticas híbridas, a veces contradictorias y sin sentido que provocan confusión sobre las finalidades de los aprendizajes y los roles que deben asumir docentes y alumnos para conseguir dichos fines. El análisis del origen del problema de tales distorsiones, equivocaciones y mutilaciones que sufre el enfoque durante la implementación de la reforma y sus implicaciones para los aprendizajes daría para una interesante discusión que no es el propósito de este capítulo ni de este libro.

Los enfoques de enseñanza incluyen el dominio profundo de los fundamentos del aprendizaje. Los docentes, más que preguntarse cuáles son las estrategias para enseñar bien determinado tema o contenido, deben cuestionarse sobre cuáles son las formas que posibilitarían aprender los diferentes temas. Esta

cuestión automáticamente remite al docente a indagar sobre los estilos de aprendizaje de sus alumnos, sus intereses, capacidades y formas de interactuar entre ellos y con otros actores involucrados en su formación; sobre los medios y recursos que pueden facilitarles el aprendizaje de los contenidos; las situaciones reales donde podrían aplicar esos saberes; otros conocimientos del currículum con los que se pudieran relacionar las actividades y procedimientos que permitirían comprender mejor el conocimiento y transferirlo; su rol antes, durante y después del desarrollo de las actividades y finalmente, cómo comprobar en qué grado los alumnos han asimilado y utilizado lo aprendido.

El dominio del enfoque implica que los docentes no sólo dominemos el conocimiento que enseñamos y la teoría sobre las opciones metodológicas sugeridas para que los alumnos aprendan a recuperar lo aprendido. Si sólo atendiéramos estos aspectos nos situaríamos en el enfoque transmisivo clásico que no toma en cuenta los destinatarios de la enseñanza, quienes, desde el enfoque centrado en el aprendizaje, son el referente central de las decisiones que debemos tomar sobre qué, cómo, cuándo, dónde y para qué enseñar.

Aplicar el enfoque curricular de manera pertinente significa comprender cabalmente los fines de la formación escolar que corresponden al nivel educativo donde enseñamos. Educar gradualmente para la vida se entiende como el ideal de formar personas competentes, esto es, individuos emocionalmente autorregulados: capaces de percibir, procesar y equilibrar sus emociones; ciudadanos críticos: demandantes, propositivos y solidarios; con la visión de convertirse en trabajadores responsables, eficientes, creativos frente a las demandas actuales y receptivos a los cambios que se vislumbran para el futuro. El enfoque siempre estará mediado por factores culturales, económicos y sociales que tienen el poder de condicionar o incluso modificar los

finos y, por consecuencia, los procesos educativos. Dominar el enfoque centrado en el aprendizaje implica además, tener claras las prescripciones pedagógicas que subyacen en él, conocer y aplicar de manera lógica e integrada los principios o teorías que fundamentan el desarrollo biológico, la maduración cognitiva, los rasgos afectivos de la personalidad, los estilos de aprendizaje, además de considerar la influencia que ejerce en estos rasgos la cultura e historia de los grupos sociales.

Como ya se ha señalado, el fin de educar para la vida implica considerar un amplio espectro de variables culturales, económicas y políticas cuyas transformaciones modifican el sentido de la escolarización, principalmente en el tipo de habilidades transversales y específicas que se tienen que adquirir. Una formación de calidad se logra en la intersección de propuestas curriculares actualizadas y contextualizadas; competencias para enseñar a aprender y habilidades para aprender a aprender.

Kember y Gow (1993, citados por Alonso Trillo & Méndez García, 1999), categorizan las diferentes formas de enseñar de los profesores en dos grandes modelos. El modelo facilitador del aprendizaje caracteriza a la enseñanza como un proceso de ayuda a los estudiantes para que puedan resolver sus problemas; con ese propósito, prioriza la actividad reflexiva en el aula para promover la motivación y estimular su interés, además de sugerirles estrategias para la solución de situaciones en el marco del desarrollo de sus habilidades de pensamiento. En cambio, el modelo de transmisión de información caracteriza a la enseñanza como una actividad pasiva, centrada única y exclusivamente en la presentación exacta de los temas; de esta manera, lo más importante es que los profesores sean expertos en la materia, ello con total independencia de cualquier cualificación didáctica.

El enfoque transmisivo produce una enseñanza superficial que basa sus resultados en motivaciones extrínsecas, casi siempre traducidas en recompensas que refuerzan el interés por obtener buenas notas. Muchas veces, el desempeño se organiza aplicando la ley del menor esfuerzo, centra su atención en las tareas definidas por los profesores y atendiendo a la consigna de memorizar para reproducir lo que se cree que puede contener el examen.

En cambio, el modelo facilitador, de acuerdo con Biggs, Kember y Leung (2001), puede favorecer el aprendizaje profundo en los estudiantes porque las sugerencias, recomendaciones y ejemplos pueden convertirse en pistas poderosas que lleven a asumir un compromiso personal en la búsqueda, indagación y apropiación de los conocimientos y desarrollo de habilidades relacionados con el esclarecimiento de los enigmas conceptuales o procedimentales planteados por el programa o el profesor.

El enfoque de logro, polarizado por el deseo de triunfo y una orientación competitiva, adapta estrategias y esfuerzos en función de su rentabilidad en el rendimiento académico. La idea de sobresalir y ser mejor que el resto, es el aliciente que mantiene el esfuerzo de los estudiantes que siguen este modelo. El docente justifica sus logros con quienes alcanzan las mejores puntuaciones en las pruebas; sus esfuerzos se concentran en mantener una constante competencia entre ellos. La tabla 1 muestra las diferencias entre algunos componentes de ambos enfoques.

Tabla I. *Componentes de los enfoques de aprendizaje*

<i>Motivación</i>	<i>Intención</i>	<i>Enfoque</i>	<i>Procesos</i>
Intrínseca: el aprendizaje o estudio es parte de la auto-realización; se tiene interés en que el estudio sea personalmente significativo	Comprender	Profundo	Relacionar con la experiencia y conocimientos previos. Se estudia en profundidad extrayendo el máximo significado (codificación genérica)
Miedo al fracaso	Cumplir los requisitos de la tarea. El principal propósito es obtener un “aprobado”. El aprendizaje es un medio para un fin	Superficial	Memorizar temas sueltos de información. El objetivo se limita a lo esencial y a reproducir por medio de aprendizaje menor (codificación superficial)
Necesidad de rendimiento	El aprendizaje es parte de un juego en el que pretende obtener notas lo más altas posible, sea o no el material interesante		

Tomado de Alonso Trillo y Méndez García, 1999

De acuerdo con Trillo Alonso y Méndez García (1999), el modelo centrado en la enseñanza busca como producto del aprendizaje, la reproducción. El uso que se espera de lo aprendido es para aprobar o para utilizar lo aprendido en el futuro. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es del profesor. El conocimiento se entiende como algo construido externamente por otros. Las concepciones del estudiante no se tienen en cuenta. La interacción entre el profesor y el estudiante es mínima y unidireccional, cuando mucho bidireccional para mantener la atención y para asegurarse de la recepción y aclaración de dudas. El control del desarrollo y evaluación del contenido recae sobre el profesor, así como la motivación y el interés, basados casi siempre en la calificación y promoción.

El modelo centrado en el aprendizaje, por el contrario, busca como producto el cambio en la organización de las estructuras mentales. Se espera que el uso de lo aprendido sea para la vida, esto es, para interpretar mejor el mundo y transformar realidades diversas. La responsabilidad de la organización y transformación del conocimiento es compartida o sólo de cada estudiante. El conocimiento se entiende como algo construido de modo personal. Las concepciones del estudiante se usan como base para prevenir errores y para promover el cambio conceptual. La interacción entre el estudiante y el profesor es bidireccional y para negociar significados. El control del contenido recae sobre el profesor y los estudiantes. El interés y la motivación dependen de los propios estudiantes.

En este modelo, la planeación de la enseñanza se centra en las actividades que llevarán a cabo los estudiantes y sirven de insumo para desarrollar su potencial creativo. Las tareas sugeridas desarrollan su capacidad de innovación, despiertan su imaginación y su capacidad de asombro; cultivan su curiosidad y satisfacen su deseo innato de conocer.

En la enseñanza formal, desde la lógica constructivista, las actividades deben ser cognitivamente retadoras, emocionalmente atractivas -esto ocurre cuando el alumno dice: esto me agrada, me siento cómodo y feliz haciéndolo, lo disfruto-; comprensibles y cercanas a los intereses de los educandos; que impliquen un procedimiento que vaya de lo sencillo a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo cercano a lo lejano. Una planeación didáctica centrada en el estudiante además de los conocimientos esperados y competencias, implica considerar sus experiencias y saberes previos, sus motivaciones, sus expectativas e identificar las señales que permitan involucrarlo cognitivamente y afectivamente en el proceso de aprendizaje.

LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

La fase preactiva o planeación de la enseñanza consiste en crear una representación mental hipotética del viaje que tendrán que hacer los alumnos acompañados por el docente para alcanzar las metas de aprendizaje: los elementos mínimos que se considerarán, la vinculación entre ellos, así como los resultados que tentativamente se obtendrán. La planificación didáctica es la parte medular en el desarrollo curricular, responde a la necesidad de prever los procedimientos, medios, recursos y estrategias para lograr los aprendizajes esperados que contribuirán al logro de las competencias previstas en los programas de estudio.

Los enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje sugieren estructuras didácticas flexibles que responden tanto a las condiciones del contexto como a los intereses y posibilidades de los estudiantes. La planificación de estrategias didácticas situadas favorecen la interacción en las aulas y pro-

mueven conocimientos significativos. Los recursos y los medios didácticos disponibles, convencionales y digitales abren posibilidades amplias para organizar ambientes flexibles, agradables y, sobre todo, para ofrecer oportunidades variadas en la adquisición de conocimientos y desarrollo de las habilidades, además de crear condiciones para que los alumnos interioricen valores social y moralmente deseables.

Para llevar a cabo la enseñanza de manera sistemática, consistente y evitar posibles fallas en los aprendizajes, es necesario adecuar tanto los logros previstos en el programa (conocimientos esperados), como prever las dificultades que podrían presentarse durante el proceso de enseñanza. El enfoque estratégico alude a la planeación como el conjunto de procesos anticipados, sistémicos y lógicos que guiarán las acciones o actividades con la intención de alcanzar ciertos aprendizajes en escenarios de incertidumbre y complejidad.

La planeación didáctica estratégica puede definirse como el esfuerzo sistemático de los docentes para articular de manera coherente los medios y recursos necesarios para lograr los fines previstos en los programas de estudio, además, dichas previsiones deben considerar las condiciones del contexto y las necesidades específicas de los alumnos. Es una actividad metódica y centrada en el aprendizaje, cuyo fin es diseñar escenarios de desempeño con base en las sugerencias de las teorías pedagógicas y del aprendizaje que fundamentan el desarrollo de competencias desde una perspectiva constructivista. En los escenarios de aprendizaje complejos cada vez son más comunes los recursos informáticos multimedia. Estos dispositivos ofrecen opciones interactivas que pueden ser muy relevantes para aprender de manera significativa. Si se incluyen de manera racional en la planeación de la enseñanza, pueden contribuir a la motivación y a darle sentido a lo aprendido.

La planeación estratégica consiste en un ejercicio prospectivo, esto es, anticipado sobre la organización y sistematización de la enseñanza considerando una serie de factores del contexto que influyan en el aprendizaje, así como la armonización de los elementos curriculares implicados directamente en los procesos de aprendizaje. La planeación didáctica implica que los docentes consideren las competencias, los aprendizajes esperados, los contenidos o temas, los recursos materiales y medios, tiempos disponibles, secuencia de actividades, criterios de evaluación en términos de estándares y evidencias que pueden ser de conocimiento, producto o desempeño.

Esta fase de la enseñanza consiste en prever las acciones que permiten desarrollar de manera ordenada las actividades con el fin de alcanzar los aprendizajes esperados y las competencias curriculares. Este quehacer imprescindible del profesor, implica creatividad en la selección de recursos, habilidad para organizar a los alumnos e imaginación en la definición de actividades. La condición central es que las tareas apuntalen las habilidades de pensamiento, constituyan oportunidades para aplicar lo aprendido y practicar valores.

El ejercicio de planeación, genera una ruta sistemática y efectiva para concretar los planes de aprendizaje en las aulas; la reflexión durante su aplicación puede proporcionar información para modificar las estrategias a fin de lograr que el aprendizaje sea significativo y relevante para los alumnos. Las actividades deberán ser tan flexibles como sea posible, libres de las restricciones que imponen los enfoques mecánicos y de las limitaciones que sutilmente van imponiendo las tradiciones, costumbres y rutinas cuando no se analizan los procesos y no se tienen claros los fines de la enseñanza. Para la planeación estratégica, lo más importante es la formación para el futuro, su adecuada previsión depende de conocimientos amplios sobre modelos de

enseñanza congruentes con el desarrollo de competencias; familiaridad con el contexto, así como conocimientos sobre las características de los alumnos y sus familias, además de una buena dosis de creatividad, imaginación, ingenio e interés para proponer actividades atractivas y desafiantes. Una vez que se ha diseñado el escenario de aprendizaje, se verifica que sea viable e involucre los medios disponibles, luego se seleccionan cuidadosamente los medios de control y procedimientos para llevar a cabo las tareas (tiempos, secuencia de actividades, recursos, formas de evaluación y realimentación).

La planeación estratégica involucra un proceso participativo de reflexión y análisis a través del cual se discuten las metas previstas, así como los medios más idóneos para alcanzarlas; guía el logro de objetivos temáticos esenciales; permite adecuar la enseñanza a las necesidades de los alumnos, diversificar los medios y las posibilidades de vinculación del conocimiento escolar con situaciones cotidianas, fortalecer el ambiente socio afectivo en el aula y modificar los procedimientos de evaluación considerados previamente. En este proceso, los docentes proponen el conjunto de tareas, operaciones y acciones que se deben llevar a cabo para que los estudiantes adquieran conocimientos, desarrollen habilidades, destrezas y actitudes de manera integrada y en torno a situaciones prácticas de su vida.

Las estrategias son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, la naturaleza del contenido que se enseña y el contexto donde aprenden. Es importante señalar que los aprendizajes esperados, las competencias y los rasgos del perfil de egreso son insumos fundamentales para el diseño de las estrategias o secuencia de acciones que ha de seguir el alumno. Incluyen los procedimientos que han de utilizar para resolver la tarea, por tanto, son siempre conscientes, planeados, intencionados y di-

rigidos a un propósito relacionado con el logro de ciertos aprendizajes esperados. Las estrategias se definen como procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades; son procesos que sirven de base para la realización de las tareas intelectuales, procedimientos y prácticas para conseguir ciertos aprendizajes. Se puede decir que las estrategias son más amplias que las técnicas, las habilidades y las destrezas, pues están al servicio de un plan más global. Las técnicas pueden ser parte de las estrategias.

Considerando su alcance, la planeación puede ser anual, semestral, mensual, semanal o diaria. En este caso, me refiero a las características que debe satisfacer una planeación semanal o diaria, porque son procesos más detallados sobre las decisiones y acciones que se tomarán y desarrollarán en un periodo más breve de tiempo. Las experiencias definen las formas en que ocurre la interiorización que hacen los alumnos (memorización y mecanización vs. asimilación y acomodación, asociación, reestructuración o desplazamiento) de los saberes curriculares. Para que se desencadenen procesos constructivos en las mentes de los alumnos, las situaciones y actividades tienen que ser significativas, esto implica que durante el desarrollo de las tareas los contenidos se fusionen con sus intereses y el contexto.

Para lograr esto último, el docente debe hacer una exploración para identificar, en los programas de los ciclos, semestres o unidades previas y los subsecuentes, el nivel de complejidad implicado en estos contenidos, las sugerencias didácticas para su enseñanza y aprendizaje, así como su relación con temas de otras asignaturas del mismo u otros grados, esto le permitirá identificar los conocimientos y habilidades previas que deben dominar los estudiantes. Posteriormente, el docente relacionará el nuevo conocimiento con alguna o algunas de las competencias específicas de la asignatura y éstas a su vez, con las genéricas

del nivel; esto implica que el docente se pregunte continuamente ¿al logro de cuál o a cuáles competencias contribuye o abona este contenido? También debe relacionar el tema con los rasgos del perfil de egreso preguntándose ¿a cuál o a cuáles rasgos del perfil de egreso contribuye este tema? Posteriormente debe pensar en qué sentido se plantean los aprendizajes esperados, esto es, si se pretende desarrollar ciertas capacidades, habilidades o actitudes o simultáneamente dos o tres tipos de saberes. Este ejercicio permitirá visualizar el tipo y secuencia de actividades que se propondrán a los estudiantes. Con esta información, el profesor estará en condiciones de seleccionar los medios y recursos didácticos más idóneos para facilitar los procesos de comprensión, resolución o elaboración, según se especifique en los aprendizajes esperados. Con la información sobre el dominio esperado, se prevén los estándares de aprendizaje para los temas y los criterios de evaluación que se utilizarán para verificar progresivamente el nivel de logro de los estudiantes.

Quizá la parte más importante de la planeación didáctica sea la secuencia de actividades que realizarán los estudiantes para alcanzar los propósitos previstos. Antes de abordar un nuevo tema el docente debe compartir los aspectos de la planeación didáctica de interés para los alumnos; por ejemplo, ellos tienen que saber qué competencias específicas deberán desarrollar y cuál de las genéricas podrán mejorar. Para llegar a ellas, qué tipo de conocimientos, habilidades y actitudes tendrán que dominar; cuáles serán los medios y estrategias que utilizarán para verificar el dominio de conocimientos y actitudes implicados, además de conocer las características de los productos parciales y finales que se solicitarán, sin olvidar precisar la utilidad de los conocimientos, habilidades y actitudes esperados (competencias). Los docentes debemos hacer saber dónde pueden aplicar el nuevo conocimiento, qué problemas podrán resolver si domi-

nan estos saberes, con qué otros conocimientos que ya poseen pueden relacionar lo aprendido o cómo pueden beneficiarse personalmente de todo ello.

El docente debe tener claro cuál será su rol durante el proceso, esto es, cómo debe ser su intervención para contribuir al logro de los aprendizajes esperados. Esto implica que sepa combinar de manera apropiada estrategias de apoyo grupal como la explicación (para que los alumnos comprendan mejor conceptos, ideas o procedimientos), la demostración (variados ejemplos de cómo hacer lo que se les está pidiendo); con la orientación y guía personalizada implica, la aclaración de dudas, sugerencias específicas y adecuaciones a las tareas de los alumnos con ritmos y estilos de aprendizaje específicos. Durante el desarrollo debe estar muy atento a los desempeños e interpretar correctamente las dificultades, mantener un diálogo abierto, fluido e incluyente; motivarlos y animarlos permanentemente reconociendo sus logros y considerando sus errores como oportunidades de aprendizaje.

El enfoque centrado en el aprendizaje implica prever, desde la planeación didáctica, las condiciones socio-afectivas que permitan una adecuada interacción entre alumnos y entre docente y alumnos. El clima de confianza se construye gradualmente, desde los primeros intercambios se va configurando el estilo de relaciones interpersonales, creando con ellas el ambiente que en el futuro vivirán los alumnos como grupo. Un ambiente centrado en el aprendizaje es tolerante a los ritmos, posibilidades y preferencias de los alumnos y además respeta las diferencias de género, culturales y religiosas.

COMPETENCIAS O CONOCIMIENTOS, ¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE ESTOS CONCEPTOS?

Además de perfeccionar el potencial humano en cada persona, la educación sigue siendo el mejor camino para transformar las condiciones sociales, la competitividad y la democracia de los países. Las reformas educativas llevadas a cabo desde los inicios de la última década del siglo pasado han adoptado el enfoque por competencias porque, en buena parte, recoge las aspiraciones posmodernas de una formación integral que responda a las demandas que impone el desarrollo en el siglo XXI. En el campo de la educación, la competencia es un concepto flexible, dinámico e integrador que considera tanto aspectos de eficiencia y rentabilidad como de desarrollo humano y convivencia social. Adoptado primero en los países desarrollados a partir de las investigaciones realizadas por la UNESCO sobre la educación del futuro: los saberes y el tipo de formación que deberían adquirir las personas para que respondieran eficazmente a las demandas de los avances tecnológicos, la integración de los mercados y la lucha por la universalización de los principios de igualdad, justicia y equidad. De acuerdo con Joanaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2006), las reformas educativas que están en marcha en distintos países están fundamentadas en una lógica de competencias centradas en los alumnos y donde tienen una importancia fundamental las situaciones de aprendizaje.

Las competencias, desde la perspectiva constructivista, se desarrollan bajo un enfoque heurístico que promueve el desarrollo de habilidades de gestión del conocimiento en ambientes ricos en recursos y medios que estimulan y despiertan el interés por aprender pero al mismo tiempo, plantean desafíos que requieren de soluciones cada vez más complejas. El aprendizaje significativo por descubrimiento o construcción se asocia a

experiencias previas, mediante el uso de herramientas físicas y cognitivas complejas, simuladores y juegos educativos o en la relación dialógica entre estudiantes, entre ellos y el profesor o entre estudiantes y los medios. El rol docente consiste en favorecer la auto-gestión y no sólo proporcionar el conocimiento directamente. La mediación promueve las habilidades de pensamiento, las actitudes y valores que mejoren la convivencia y las habilidades para utilizar de manera creativa el conocimiento en situaciones concretas.

El desempeño competente implica: la comprensión de la situación; percepción de las metas de la propia acción en esa situación; la idea del efecto del tratamiento de la situación, el poder enfrentar la situación con lo que se es y su realidad; la posibilidad de utilizar una pluralidad de recursos, adaptar los que se conocen y construir nuevos; la posibilidad de reflexionar sobre la acción, validarla y conceptualizarla; poder adaptar todo que ha construido en esa situación a otras similares u otros tipos de actuación. El desempeño competente no puede dissociarse de la inteligencia de las situaciones, esto es, la comprensión que tienen las personas de las situaciones y de cómo ser eficaces, ya sea adaptando lo que son y su realidad, o construyendo nuevos recursos. Así, situaciones, desempeño competente e inteligencia de las situaciones constituyen un tríptico sobre el que reposa el enfoque situado de las competencias (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2006).

Algunos principios que fundamentan la enseñanza y el aprendizaje por competencias:

- El conocimiento es relevante en la medida en que se adquiere de manera significativa, esto es, si tiene posibilidad de aplicación no sólo de memorización. El conocimiento no tiene sentido por sí mismo, lo adquiere

en la medida en que sirve como insumo para la resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana.

- Los contenidos curriculares deben aprenderse en situación, esto es, deben desprenderse o asociarse a situaciones del contexto de los estudiantes.
- La actividad docente debe desplazarse a la periferia del proceso, dejar de ser el centro de la actividad educativa y ceder su lugar a las iniciativas de los alumnos, su función es empoderarlos para que sean artífices de su propio aprendizaje. La redefinición de su rol implica desplazar su intervención hacia actividades que guíen, apoyen, orienten y ayuden a los estudiantes a cumplir los propósitos que los conduzcan al desarrollo de las competencias previstas en el currículum. En esta lógica, las potencialidades, necesidades, aptitudes y capacidades de los estudiantes, son las dimensiones o atributos que los docentes deben monitorear permanentemente a fin de ayudarlos a regular sus procesos de aprendizaje.
- Los medios, recursos y materiales que se utilicen deben contribuir a la comprensión del conocimiento, al desarrollo de habilidades o el cambio de actitudes. Los estudiantes deben aprender a utilizar los recursos tecnológicos y manipularlos no sólo con fines recreativos o comunicativos sino de aprendizaje.
- La evaluación debe ser auténtica, esto es, que los mecanismos, estrategias o instrumentos revelen aprendizajes profundos, habilidades para resolver problemas, además de ciertas actitudes y valores socialmente deseables. De acuerdo a su temporalidad, debe considerarse la fase diagnóstica, formativa y sumativa. Cada una atendiendo a fines específicos y a las condiciones

del contexto sociocultural donde tiene lugar. La evaluación no debe ser un suceso sino un proceso que utilice los instrumentos y medios adecuados para detectar potencialidades, debilidades o dificultades con el fin de hacer ajustes o cambios en los procesos de enseñanza.

Comprender el rol del conocimiento (contenido) en el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes, es quizá uno de los cambios más importantes de la reforma curricular por competencias; implica que los docentes y estudiantes entiendan el conocimiento como el recurso o el medio al servicio del desarrollo afectivo, cognitivo y motriz que configuran la competencia. Las habilidades de pensamiento se desarrollan en la medida en que los estudiantes dinamizan sus estructuras cognitivas o adquieren el hábito de pensar sobre los contenidos. Esta actividad implica poner en marcha procesos de reflexión, comunicación y actuación en situaciones abstractas, concretas y diversas, diferentes a las aprendidas en la escuela.

En términos de enseñanza, lo relevante es que las situaciones que involucren ciertos contenidos, actividades y medios materiales, provoquen en los estudiantes el desarrollo del pensamiento sobre los diferentes campos del saber; aprendan a seleccionar y aplicar los conocimientos disciplinares en situaciones complejas y que puedan llegar a múltiples interpretaciones y explicaciones.

Desde la lógica de construcción y aplicación del conocimiento, el docente debe modificar radicalmente su posición frente al conocimiento y aceptar que los alumnos no construyen sus esquemas de pensamiento sobre las múltiples realidades cuando llegan a la escuela, en lugar de ello, el docente debe comprender que cada alumno trae al aula repertorios distintos de saberes

y experiencias que pueden ser prejuiciados, distorsionados o equivocados, pero que hasta ese momento les han funcionado para darle sentido a los fenómenos de su contexto vital.

En el aprendizaje por competencias, la función docente consiste en crear situaciones que permitan a los estudiantes confrontar las debilidades, limitaciones o contradicciones de sus esquemas de pensamiento y reconstruirlos con bases en información científica. El conocimiento por sí mismo no sirve de mucho, la simple memorización de datos, conceptos y hechos para devolverlos en un examen son irrelevantes porque no modifican los esquemas mentales. Cuando las estructuras cognitivas cambian, se modifica la forma de percibir el mundo; cuando el conocimiento nuevo se asocia al que ya se tiene, se amplían los referentes para explicar hechos y entender sus implicaciones en el contexto más amplio; el cambio cognitivo permite comprender a profundidad los distintos conceptos y los sistemas de relaciones que se establecen entre ellos. Cuando esto ocurre podemos decir que el aprendizaje ha sido significativo porque ha alterado la forma de comprender y explicar hechos; ha modificado la percepción de los fenómenos y ha puesto en marcha procesos alternativos para superar dificultades y problemas no resueltos hasta entonces en cualquier ámbito de la actividad humana. De Acuerdo con Pérez Gómez (2007), “el objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus siempre provisionales y contingentes esquemas de pensamiento” (p. 24).

La enseñanza centrada en el aprendizaje requiere que los docentes reconstruyan sus teorías implícitas o explícitas basadas en el dominio *per se* del conocimiento y su reproducción; exploren y pongan en práctica los supuestos basados en la negociación de significados, situándolos en los contextos donde

tiene lugar el aprendizaje. En este escenario interactivo y participativo, los conocimientos, valores y actitudes producidos socialmente, generalmente son seleccionados, incorporados, transferidos, comunicados y desechados en función de su pertinencia o relevancia para diferentes propósitos; están sujetos a permanente reconstrucción, socialización y recuperación en esa espiral incesante que configura el conocimiento socialmente compartido. Son saberes de diferente naturaleza y complejidad cada vez más ampliamente distribuidos, reconceptualizados y negociados. Los individuos hacemos mezclas complejas de los mismos y los utilizamos como dispositivos para resolver problemas, comunicarnos con determinados auditorios y modificar estados materiales y emocionales. En esta lógica, los alumnos no son sólo portadores de significados sino agentes sociales creadores y recreadores del conocimiento que toman del medio, lo interpretan constantemente y lo recrean con fines de diversión o entretenimiento; muchos de estos saberes son aprendizajes funcionales (prácticos o simbólicos) muy poderosos. El aprendizaje relevante tiene lugar cuando los estudiantes se implican y comprometen activamente en los procesos de búsqueda, experimentación, explicación, aplicación y comunicación del conocimiento (Pérez Gómez, 2007).

El conocimiento como patrimonio de instituciones, generado y distribuido por profesores e investigadores, durante mucho tiempo, únicos jueces para validar y aceptar, en los círculos académicos, a los iniciados y las únicas figuras autorizadas para preservar y continuar la tarea de difundir este patrimonio, en algunas épocas, exclusivo de ciertas élites. Estas figuras han sido progresivamente sustituidas por una sociedad civil empoderada por la educación y los medios que han democratizado el acceso y uso del conocimiento. Hoy día, la capacidad de producción y reproducción del conocimiento se ha multiplicado expo-

nencialmente, cada vez más las instituciones, centros y entidades responsables de su custodia y difusión están compartiendo con la gran comunidad la incesante tarea de producir, difundir y usar el conocimiento con fines tan diversos que van desde sencillas recomendaciones para organizar las actividades cotidianas de las personas hasta complejas explicaciones sobre el origen del universo.

La tradición griega milenaria y su influencia en la construcción de los modelos occidentales de ciencia, ha dado un lugar preponderante al conocimiento como un producto abstracto, neutro y acumulativo cuyas vías de socialización han sido la mecanización y la repetición. Esta tradición, reforzada por la corriente positivista, ha tenido una influencia lapidaria sobre su sistematización, formalización y difusión. Las estructuras verticales heredadas de este sistema y responsables de movilizar este importante recurso, se están volviendo cada vez más planas y estructuradas en redes. Lo que la escuela tiene que hacer en este escenario de transición, todavía difuso, inestable y gradualmente dominado por la complejidad, es preparar a los ciudadanos del futuro para que se adapten y sepan vivir en un mundo en muchos aspectos, todavía desconocido.

El aprendizaje real ocurre cuando los individuos sienten curiosidad, deseo o necesidad de conocer cómo y por qué ocurren ciertos fenómenos o hechos relacionados de algún modo con su vida. El conocimiento es relevante cuando es útil para enfrentar situaciones que requieren comprensión o explicación. Para revitalizar la tarea de educar con sentido, es necesario que los docentes unan de nuevo lo que debe ir junto pero que por razones culturales o ideológicas nos hemos encargado de separar: la teoría y la práctica; lo concreto y lo abstracto; lo lejano y lo cercano; en realidad dimensiones complementarias e implicadas en cualquier hecho e interrelacionadas de manera dialécti-

ca, compleja y en ciertos casos, caótica. Durante mucho tiempo y debido a la fragmentación del saber, estas realidades se nos presentaron como distantes, distintas y en algunos casos como irreconciliables.

La organización curricular por asignaturas y no por módulos de aprendizaje, problemas o proyectos, refleja la ambigüedad de la reforma, al pretender por un lado, desarrollar competencias, pero por otro, conservar las estructuras curriculares basadas en materias donde siguen apareciendo en primer plano los contenidos, lógica que finalmente oscurece y diluye la visión transdisciplinar del enfoque por competencias. En suma, la enseñanza debe fomentar un aprendizaje activo, participativo, colaborativo; que movilice no sólo las estructuras de pensamiento, sino que desarrolle habilidades de gestión, manejo de información, diseño de proyectos; asimismo, debe privilegiar las habilidades para utilizar el conocimiento y consolidar las capacidades para asociar saberes de origen disciplinar diferente; pensar de manera compleja y global a la vez que situada y contextualizada.

Otra característica esencial de la enseñanza por competencias consiste en proponer actividades auténticas, esto es, problemas actuales que se viven en contextos reales, los contenidos curriculares adquieren valor cuando los estudiantes comprueban que pueden aplicarse en situaciones que viven cotidianamente, cuando los saberes pueden ser descubiertos mediante procesos de indagación o bien, cuando tienen que resolver problemas cuyas respuestas van más allá del sentido común, del conocimiento ordinario o de las soluciones conocidas. Esta perspectiva demanda la consolidación de una cultura intelectual que implica compromiso y responsabilidad en el diseño, desarrollo y perfeccionamiento de un proyecto de formación individual y de grupos con intereses afines que le den un nuevo sentido al conocimiento.

EL DILEMA DE LA REFORMA: ENSEÑAR Y APRENDER A PARTIR DE RECURSOS O DE SITUACIONES

De acuerdo con Roegiers (2007), los postulados de la enseñanza por competencias no tendrían sentido si no se admitiera el siguiente postulado: el ritmo de introducción de una innovación metodológica debe considerar la capacidad del sistema para digerir dicha innovación. Muchas reformas educativas han fracasado porque no consideraron la “Zona de Desarrollo Próximo” de los sistemas educativos, particularmente el esfuerzo requerido de parte de supervisores, directores y profesores. En el caso de México, lo que se observa es que el esfuerzo resulta demasiado grande en relación con su potencial de cambio debido a factores políticos, de actitud, y las inercias que forman parte de las tradiciones y costumbres que son a final de cuentas más poderosas que los esfuerzos desplegados para conseguir el cambio.

La reforma curricular implica ciertas disposiciones y actitudes que permiten que los procesos fluyan. Además de los conocimientos sobre los supuestos teóricos que la fundamentan, se requiere dominio de los principios metodológicos. Este es sin duda el principal reto que enfrentan no solo los docentes, sino el sistema educativo. Los procedimientos para desarrollar competencias pueden organizarse, de acuerdo con Roegiers (2007), con base en dos lógicas que tienen implicaciones muy importantes en los diseños curriculares, pero fundamentalmente en la planeación y desarrollo de las situaciones didácticas.

UN PRIMER CAMINO: LA TRANSFERENCIA DE LOS RECURSOS PARA LA SOLUCIÓN DE SITUACIONES

Si entendemos el concepto de competencia como la habili-

dad para enfrentar demandas del mundo real o desarrollar proyectos de manera idónea en contextos complejos que incluyen habilidades cognitivas, habilidades prácticas y actitudes, entonces la competencia se traduce en un conocimiento pragmático característico en los profesionales reflexivos. En términos de la teoría del profesional reflexivo desarrollada por Schön (1983), este conocimiento es un saber en la acción, conocimiento para la acción y conocimiento sobre la acción. Este concepto abarca la complejidad de la estructura interna de las competencias, esto es, el conjunto de atributos mentales que constituyen la capacidad y se acompañan de la voluntad de acción cuando los individuos tenemos que resolver situaciones condicionadas por las características del contexto donde aparecen (Pérez Gómez, 2007).

En las *situaciones posteriores*, el proceso didáctico se organiza partiendo de los recursos (conocimientos), habilidades (saber hacer) y saber ser (actitudes), que de manera inteligente, deben asimilar y dominar los alumnos para resolver problemas o situaciones de su vida cotidiana. En el procedimiento que implica resolver situaciones posteriores, denominados por Roegiers (2006), situaciones problema, los estudiantes deben comprender los saberes teóricos, esto es, dominar los aprendizajes esperados previstos en el currículum y movilizarlos en función de ciertas competencias relacionadas con los rasgos del perfil de egreso. Estas situaciones denominadas también “ulteriores” se diseñan para mostrar el dominio de los recursos previamente aprendidos.

La transferencia de los recursos a situaciones reales es una manera de darle sentido a los aprendizajes. Esta lógica de construir o desarrollar competencias, demanda ingenio, creatividad y dominio profundo de los contenidos por parte de los profesores para diseñar, recrear o seleccionar situaciones que involucren los recursos aprendidos. Los estudiantes deben haber alcanzado

los aprendizajes esperados de manera reflexiva y crítica para que puedan contextualizarlos y utilizarlos como los recursos o marcos de referencia que los orientarán en la solución de las situaciones hipotéticas, simuladas o reales. Las situaciones prácticas donde se sitúan los contenidos, deben resolverse utilizando los aprendizajes esperados (no exclusivamente) y deben ser lo más auténticas posible; los estudiantes deben aprender a planificar y aplicar sus recursos en situaciones similares pero diferentes a las que sirvieron como ejemplos donde aprendieron el procedimiento para su solución.

El aprendizaje a través de situaciones posteriores sugiere que el docente asuma el rol de facilitador de los procesos de comprensión y demuestre las aplicaciones del contenido o su transferencia en la solución de problemas prácticos y cercanos a las experiencias de los alumnos. En este proceso son muy importantes ciertos procedimientos de enseñanza clásicos como la explicación para clarificar ideas, el uso de metáforas para ejemplificar situaciones y el desarrollo de procedimientos para guiar a los alumnos. Los estudiantes deben poner en práctica las capacidades implicadas en el procesamiento de información y las habilidades para transferirla a situaciones prácticas.

*UN SEGUNDO CAMINO: ADQUISICIÓN DE LOS RECURSOS:
CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES A PARTIR DE
SITUACIONES*

Desde la perspectiva de la ergonomía y didáctica profesional, conocer significa ante todo adaptarse a las situaciones, es saber sacar partido de ellas, no dejarse llevar por los acontecimientos. Debe apostarse a que existan organizadores de la actividad: analizar una competencia es poder identificar esos organizadores (Pastré, 2004, como se cita en Jonaert, Barrette, Masciotra y

Yaya, 2006). Según estos autores, ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación. La competencia pasa a ser entonces la estructura dinámica organizadora de la actividad que permite que la persona se adapte a un tipo de situaciones a partir de su experiencia, de su actividad y de su práctica. Esta visión trata la competencia como una estructura organizadora de la actividad.

Desde la perspectiva de la transferencia (Jonnaert, 2005), la competencia es la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de activos que la persona moviliza en un contexto determinado. En las situaciones posteriores, la puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de la situación. Por el contrario, desde la perspectiva de la cognición situada y desde las propuestas de didáctica profesional, la competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona. Según Pastré (2004), es también una estructura dinámica que organiza la actividad, que se ancla en la experiencia y en la práctica de las personas en situación. Por tanto, más que establecer listas o referentes de competencias descontextualizadas, se trata de describir el desempeño competente de la persona en situación y, en ese sentido, desarrollar un enfoque situado de la competencia (como se cita en Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2006): “Se necesitan muchos campos disciplinarios para el tratamiento de ciertas situaciones y muchos más recursos que aquellos aportados por las disciplinas escolares para su tratamiento: el desempeño competente contextualizado se apoya en una pluralidad de recursos y no solamente en conocimientos disciplinarios” (p. 20). Se trata entonces de describir cómo puede manifestarse la competencia en una situación más que identificar competencias

para cada situación. La noción de desempeño competente es indispensable en este tipo de enfoque: ¿Qué haría una persona para desempeñarse con competencia ante esta situación?

Esta idea es congruente con el enfoque de *situaciones posteriores*. En esta perspectiva los estudiantes no tendrían que dominar las competencias previamente establecidas, sino más bien, las competencias estarían determinadas por habilidades profesionales y contextuales que varían en cada caso; la tarea consiste en disponer de manera adecuada los recursos para que operen en función de las condiciones que prevalecen y de las experiencias previas de los individuos.

Pasar de preguntarse en qué situaciones podré ilustrar o aplicar el conocimiento descrito en el programa -que correspondería más bien a la lógica de las situaciones posteriores- donde el conocimiento disciplinario viene primero y las situaciones que se investigan o resuelven no son más que un pretexto para ilustrarlo o permitir la aplicación. En la perspectiva contextualizada donde la situación está en primer lugar y el conocimiento escolarizado puede no ser un recurso en el desarrollo del desempeño competente. La pregunta en este caso sería: Para actuar con competencia en esta situación, ¿qué acciones debería realizar la persona y con qué recursos?

Las situaciones anteriores implican que los estudiantes reconozcan los recursos en el proceso de resolución de las situaciones. Esta lógica de aprendizaje comienza con una desestabilización cognitiva y emocional que lleva a los estudiantes a pensar, estructurar y proponer estrategias para resolver las situaciones que enfrentan. Son mejor conocidas como proyectos, problemas e investigación de casos. En esta lógica, los profesores deben organizar a los estudiantes para que planteen y resuelvan problemas que requieren habilidades comunicativas, interpersonales, estratégicas y de gestión de segundo orden que además, pueden

involucrar ciertos contenidos y competencias curriculares.

Las actividades de aprendizaje deben planearse cuidadosamente a través de tareas que gradualmente desarrollarán los estudiantes hasta resolver el problema o situación planteada. Las tareas son el conjunto de acciones y operaciones que se deben realizar dentro y fuera de clase, bajo determinadas condiciones que implican descubrir los conocimientos y habilidades durante el proceso de solución del problema.

El desarrollo de competencias mediante situaciones anteriores tiene implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje que deben de analizarse cuidadosamente antes de decidirse por esta opción. Para los profesores implica diseñar detalladamente las situaciones que, en principio, deben estar vinculadas a las experiencias de los alumnos, su nivel de complejidad debe ser congruente con su nivel de desarrollo cognitivo, poder resolverse en los límites de tiempo y con los medios y recursos disponibles. También deberán preverse y comunicarse a los estudiantes los recursos que adquirirán durante el desarrollo de la experiencia, esto es, los conocimientos que gestionarán, las habilidades que desarrollarán y las actitudes que practicarán al resolver la situación que enfrentan.

Una vez que el profesor ha organizado cuidadosamente el procedimiento, deberá plantear instrucciones claras sobre los resultados esperados, los materiales requeridos, los tiempos disponibles, los conocimientos que tendrán que aprender, las formas de trabajo sugeridas y las habilidades que deberán desarrollarse durante el desarrollo del proyecto. El profesor también deberá precisar cuál será el procedimiento general para llevar a cabo la investigación o solucionar el problema.

Para los alumnos implica habilidades para gestionar el conocimiento en diferentes fuentes y lugares, así como habilidades de pensamiento suficientemente desarrolladas para procesarlo,

analizarlo y transferirlo al proyecto; implica además competencias al momento de sistematizar y comunicar los resultados; habilidades de pensamiento para hacer análisis e inferencias acerca de las informaciones revisadas, esto es, desarrollar la capacidad de tomar distancia de los textos leídos o situaciones y asumir posiciones personales, plantear conclusiones y hacer recomendaciones.

Aunque las situaciones anteriores son la vía más ortodoxa para desarrollar competencias implica cambios radicales en las formas de enseñar y aprender. El profesor debe ser experto en la organización y desarrollo de situaciones de aprendizaje, mientras que los estudiantes deben ser aprendices autónomos. En términos didácticos y de Acuerdo con Jonaert (2005, citado por Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2006) implica buscar un enfoque curricular que permita introducir un conjunto de situaciones en las clases cotidianas para que los alumnos desarrollen competencias que necesariamente se constituirán en situaciones. Las situaciones son pues, el conjunto de actividades planeadas y organizadas para que los estudiantes construyan conocimientos y desarrollen habilidades.

La pregunta hasta este punto del análisis sobre las situaciones posteriores y anteriores de aprendizaje sería: ¿Cuál es la opción más conveniente y en qué momento procedería? De acuerdo con Roegiers (2006), lo ideal es que profesores y estudiantes se desenvuelvan naturalmente en ambas modalidades, sin embargo, considerando la tradición de la enseñanza centrada en prácticas memorísticas, el sistema de competición y premio por logros individuales, además del nivel de autonomía que alcanzan los alumnos con relación a sus procesos de maduración no sólo cognitiva, sino social y emocional, lo recomendable sería para la Educación Básica, comenzar con situaciones posteriores, donde el alumno comprendiera y asimilara los conocimientos previs-

tos en los aprendizajes esperados y posteriormente tuviera la oportunidad de transferirlos, esto es, aplicarlos en situaciones o problemas reales que le den sentido y significado a lo aprendido en las aulas. Si este sistema se mantiene a lo largo de la escolaridad, los estudiantes, en la medida en que maduran cognitiva y emocionalmente, podrán aprender a partir de situaciones anteriores, mediante la resolución de problemas que estén al alcance de sus potencialidades y que les impliquen gestionar el conocimiento, desarrollar habilidades y practicar los valores y normas asociados a desempeños individuales y grupales autónomos. La segunda opción, situaciones anteriores, funcionaría mejor en el nivel superior cuando los estudiantes ya han consolidado las competencias básicas y han aprendido a gestionar y aplicar el conocimiento en situaciones reales.

Finalmente, lo que se pretende es que los alumnos utilicen el conocimiento de manera transversal, compleja y asertiva en situaciones que Roegiers (2007) denomina “solas”, esto es, problemas reales que no tienen que ver con disciplinas específicas ni con procedimientos predeterminados. Las situaciones solas son más similares a las situaciones anteriores que pueden ocurrir en la vida cotidiana de las personas, en su lugar de trabajo, en el contexto social o consigo mismos; su solución reclama cursos de acción basados en conocimientos multidisciplinares y habilidades transdisciplinares. El desempeño eficaz en este tipo de situaciones dependerá de la selección, organización y transferencia inteligente de conocimientos, habilidades y actitudes implicados en la mejor solución y que no siempre se adquieren en procesos de escolaridad formal ni son parte de un currículo prescrito.

Promover el desarrollo de competencias implica no disociar, por un lado, los contenidos que se considera necesario adquirir y por otro, el tratamiento de tareas en que se van a aplicar. Los

recursos necesarios para ser competente se pueden enseñar, sin embargo, la capacidad para movilizarlos no es estrictamente enseñable, sino objeto de entrenamiento reflexivo al resolver problemas, al tomar decisiones o llevar a cabo proyectos. Dependiendo de las competencias y del ámbito disciplinar se pueden enseñar primero los recursos, luego su ejercicio e integración en situaciones complejas, inducir los recursos y su propia combinación para resolverlas. Situar al alumno ante tareas y situaciones numerosas y variadas de manera que pueda movilizar y ejercitar su competencia (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2006).

Hoy día, las tecnologías son recursos muy poderosos en los procesos de recuperación, almacenamiento, intercambio y procesamiento de información. Si los profesores y estudiantes aprovechan las ventajas que ofrecen estos medios en los procesos de aprendizaje, desarrollarán nuevas habilidades que no sólo diversificarán, sino que facilitarán las formas de aprender. El concepto tradicional de escolarización asociado a lugares y tiempos determinados y desarrollados bajo esquemas estructurados y graduados rígidamente heredados de la era industrial, será gradualmente invadido por modelos diversificados, flexibles, abiertos, asincrónicos, basados en la autonomía e intereses de personas y grupos, anclados en principios éticos y responsabilidades morales con la sociedad y el medio donde viven.

Los ambientes virtuales atrapan la atención y despiertan el interés de los estudiantes porque presentan el conocimiento en coloridos ambientes multimedia, con sonido, imágenes en movimiento y con opciones que permiten interactuar con los contenidos. De acuerdo con Jonnaert, Barrette y Yaya (2006), las TIC pueden aumentar en forma importante los recursos informáticos para los alumnos modificando la relación docente-estudiante, propiciado un ambiente de colaboración y rápida retroalimentación a los estudiantes. Estos resultados no se lo-

grarán exclusivamente con la introducción de computadoras en las escuelas sino impulsando políticas apropiadas por medio de las cuales las TIC sean utilizadas para ayudar en la solución de problemas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

LA EVALUACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

La adquisición de nuevos saberes sobre el aprendizaje y el desarrollo de prácticas de enseñanza innovadoras deben complementarse con procedimientos de evaluación integrales e integradores, sin embargo, para llegar a esto es necesario reconocer el camino que han recorrido la teoría y práctica de la evaluación a través del tiempo. Esta revisión permitirá ponerla en retrospectiva y contrastar los fines, medios y procedimientos evaluativos tradicionales, utilizados de manera generalizada durante largo tiempo, con las propuestas más auténticas para valorar dominios, desempeños y productos de aprendizaje. Migrar de un modelo de evaluación centrado en la enseñanza, cuyas prácticas se fueron arraigando progresivamente durante largo tiempo y de manera sutil en la mentalidad de educadores, estudiantes y padres, puede resultar una tarea difícil si no se toma como punto de referencia del cambio, los saberes, prácticas y usos que, sobre la evaluación, el sistema y los docentes deben transformar.

Indudablemente, el nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje condiciona los procedimientos de evaluación y no a la inversa como ha ocurrido, esto implica un proceso de transformación en los esquemas de percepción, conocimiento y acción sobre la evaluación de todos los involucrados, principalmente de los docentes.

El enfoque crítico y reflexivo de la enseñanza demanda reconocer, por un lado, las principales implicaciones de la evaluación centrada en los resultados asociados a la medición de

capacidades cognitivas y motrices con fines de calificación y promoción y por otro, consolidar estilos de evaluación que reconozcan errores, den cuenta de las dificultades tanto en el proceso de enseñanza como en el aprendizaje y se convierta en un proceso continuo y permanente de monitoreo que regule el esfuerzo académico y permita establecer niveles de logro y dominios sobre los aprendizajes esperados que promueve el currículum y sobre las capacidades para aplicar dichos saberes a diversas situaciones del contexto social y la vida cotidiana de los estudiantes. En esta perspectiva, la evaluación debe ser un esfuerzo continuo y permanente de recolección de información para tomar decisiones sobre las potencialidades pero también sobre las debilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación entendida en sentido constructivo, se constituye en el baremo que asegura la consistencia, veracidad y trascendencia de lo aprendido. Hasta ahora, la tarea de orientar, guiar, corregir, ampliar y profundizar el conocimiento y las experiencias prácticas, ha sido casi patrimonio exclusivo del profesor, sin embargo, para ser congruente con la propuesta de evaluación de la reforma curricular reciente, se requiere avanzar hacia el extremo opuesto del continuum de la enseñanza y poner progresivamente en manos de los estudiantes la responsabilidad de valorar sus aprendizajes. Este desplazamiento haría la evaluación más justa y auténtica porque se basaría en la valoración que realiza el propio aprendiz. Esto representaría un avance siempre y cuando se desarrolle en él la capacidad metacognitiva para reconocer las fortalezas en sus hábitos, habilidades personales y potencialidades en el proceso de aprendizaje.

La mayoría de los teóricos coinciden en señalar que la evaluación condiciona el aprendizaje; el qué, cómo y para qué aprender están indisolublemente asociados a la forma en que

docentes y estudiantes conciben la tarea de verificar logros. Tradicionalmente se ha evaluado con la intención de constatar el dominio sobre la información recibida mediante pruebas que miden la capacidad de reproducir información. Cuando se evalúa con este propósito, lo más probable es que el conocimiento retenido en la memoria a corto plazo y con fines exclusivamente escolares, se olvide poco tiempo después del examen.

Las teorías recientes sobre el tema sostienen que para que esto no ocurra, lo que debe evaluarse es la posibilidad de transferir lo aprendido a situaciones reales, es decir, la capacidad de utilizar el conocimiento para resolver problemas y dilemas prácticos vinculados a los saberes teóricos. Por esta razón, los nuevos enfoques han modificado la orientación de la enseñanza centrada en el contenido al aprendizaje situado en el contexto, esto implica evaluar con propósitos diferentes. Si se entiende el aprendizaje como la capacidad de combinar de manera inteligente las experiencias prácticas con los conocimientos formalizados en teorías, la evaluación debe probar la capacidad de pensar sobre la aplicación del conocimiento y la posibilidad de generar conocimiento a partir de las experiencias vividas.

La pretensión evaluativa del modelo conductista es de carácter verificacionista y se centra casi exclusivamente en el dominio cognitivo (según la taxonomía de Bloom); consiste en la medición objetiva de los aprendizajes que se reflejan en conductas puntuales. La evaluación se traduce en pruebas objetivas y estandarizadas que promueven la mecanización del conocimiento a través de la memorización y repetición. Los nuevos desarrollos teóricos sobre el aprendizaje cuestionan estas formas de enseñar y su correspondiente evaluación porque deja de lado sus verdaderos fines: el reconocimiento del error, el reforzamiento positivo, la reflexión sobre las propias habilidades y los retos que ofrece como motivación para esforzarse, trabajar y luchar por alcanzar metas de aprendizaje.

La evaluación, desde la perspectiva constructivista y ecológica, tiene el propósito de recuperar el sentido que adquieren los aprendizajes, esto es, se constituye en un mecanismo o estrategia que permite monitorear, reorientar, corregir o en su caso, modificar las estrategias para enseñar y aprender. En este sentido, se focaliza en el fortalecimiento continuo más que en los resultados o en el producto final; se preocupa por las estrategias cognitivas, metacognitivas y prácticas que ponen en juego los estudiantes para construir sus aprendizajes. Así entendida, la evaluación es el mecanismo que acompaña el aprendizaje para hacerlo más efectivo y eficiente; es el referente que posibilita la autorregulación del aprendizaje y es la mejor vía para saber si los estudiantes están utilizando los procedimientos apropiados, los recursos pertinentes y las habilidades adecuadas para apropiarse del nuevo conocimiento de manera significativa. Al profesor le permite ajustar sus estrategias de enseñanza, seleccionar mejor los medios utilizados y sugerir alternativas más eficientes de aprendizaje.

Ahora bien, considerando la evaluación en términos de mecanismo de refuerzo, acompañamiento, guía y orientación para quién aprende, entonces no debe ser patrimonio exclusivo del profesor. Si esto ocurre así, sólo ofrece una visión externa del desempeño, sin considerar que realmente solo el estudiante sabe lo que está aprendiendo, las dificultades que encuentra, los retos a los que se enfrenta, así como las ambigüedades e incertidumbres, implícitos en el proceso de aprender. De tal forma que la evaluación debe ser un elemento que acompañe al aprendizaje para hacerlo más real, significativo y trascendente. Desde esta perspectiva, la evaluación más auténtica es la que realiza el estudiante y que se acompaña de la valoración externa de variables personales, sociales y culturales que condicionan el aprendizaje.

Tratando de sintetizar las características que analiza la lite-

ratura especializada sobre la evaluación auténtica (Condemarán, Galdames y Medina, 1994; Tombari y Borich, 1999; Weber, 1999; citados por Coll, 2003) deberíamos considerar los puntos siguientes:

- Constituye un testimonio del proceso vivido por los alumnos y de sus respuestas a contextos y situaciones significativas para ellos, en el sentido de próximas, habituales y necesarias.
- Permite, simultáneamente, evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo de un período temporal, enfatizando la importancia del progreso del alumno y de su potencial de aprendizaje.
- Evalúa la integración y aplicación de habilidades en contextos significativos, evitando el riesgo de evaluar sólo subdestrezas aisladas que no reflejan las competencias del aprendiz en situaciones comunicativas auténticas.
- Estima el carácter multifacético de competencias transcurriculares tan importantes como la lectura, la escritura o el habla, y toma también en consideración otras dimensiones no exclusivamente cognitivas tales como el interés y la motivación.
- Valora de manera preferencial las estrategias de aprendizaje que emplea el alumno, su conciencia sobre las mismas y su habilidad para transferir los conocimientos adquiridos a otras situaciones de aprendizaje.

La siguiente tabla sintetiza algunas sugerencias que pueden hacer más eficientes las prácticas de evaluación tanto para la escuela como para docentes y alumnos.

Tabla 2. Aspectos que pueden contribuir a mejorar la práctica y usos de la evaluación

Para los docentes	Para los alumnos	Para la escuela
<p>La evaluación de conocimientos declarativos (factuales y conceptuales) puede consistir en pruebas orales y escritas sencillas que prueben de manera continua la comprensión de los conocimientos y habilidades.</p> <p>La evaluación continua puede contribuir a disminuir los fracasos y aumentar la calidad de los aprendizajes.</p> <p>Cuando se evalúa de manera continua, el nivel de aprendizaje aumenta debido a la intensidad y frecuencia con que interactúa con el conocimiento.</p> <p>Las preguntas tanto en los exámenes parciales como finales deben implicar la práctica de habilidades cognitivas tales como razonamiento, juicio, comparación, discriminación, ordenamiento, clasificación, aplicación de procedimientos, resolución de problemas.</p>	<p>Es importante que los alumnos sean conscientes del valor formativo de la evaluación. Esto los puede conducir a desarrollar habilidades para aprender a aprender.</p> <p>Entender las evaluaciones como ejercicios o prácticas que les permitan comparar su dominio con los estándares de desempeño deseables o esperados.</p> <p>Los alumnos deben saber antes de ser evaluados qué se les evaluará y con qué propósitos.</p> <p>Los alumnos deben considerar los errores como una oportunidad para aprender revisando de nuevo los saberes equivocados, limitados o distorsionados.</p> <p>El sentido de la evaluación debe ser lograr aprendizajes duraderos.</p>	<p>Analizar con propósitos de transformación y mejora la experiencia lograda a través de los años sobre el contenido, procedimientos y usos de los resultados de las evaluaciones internas y externas.</p> <p>Introducir progresivamente prácticas de evaluación centradas en el aprendizaje a través de esquemas de formación y actualización colegiada sobre el tema.</p> <p>Revisar las normas internas de evaluación a fin de unificar las formas, periodicidad y fines de la evaluación.</p> <p>Utilizar los resultados de las evaluaciones como insumo para la mejora tanto de las habilidades de enseñanza como de aprendizaje.</p> <p>Privilegiar la evaluación formativa sobre la certificadora.</p>

<p>En el examen final se puede preguntar lo mismo pero de otra manera</p> <p>El examen final debe evaluar los mismos procesos mentales que evaluamos en la evaluación continua.</p> <p>Las evaluaciones finales deben consolidar el dominio de los conocimientos y habilidades probadas en las pruebas parciales.</p> <p>Los desempeños deficientes deben considerar segundas oportunidades para los alumnos que lo soliciten.</p>	<p>Estar conscientes de que las buenas notas no siempre reflejan aprendizajes sobresalientes y relevantes para la vida.</p>	<p>Crear un banco de pruebas centrados en la comprensión, en el saber hacer con lo aprendido y demostraciones del saber ser.</p>
--	---	--

COMENTARIOS FINALES

Si consideramos que la reforma curricular es esencialmente metodológica (didáctica), entonces debemos entender que las transformaciones fundamentales deben ocurrir en el núcleo del sistema, esto es, en las prácticas cotidianas de enseñanza que se desarrollan en las aulas. El aprendizaje por competencias condiciona los cambios que deben generarse en el resto de la estructura del sistema. Los responsables de los diferentes niveles y áreas, en la estructura jerárquica, están obligados no sólo a comprender los fundamentos pedagógicos de la reforma sino liderar las transformaciones que deben ocurrir en su núcleo. Esta exigencia se traduce en la obligación de incorporar, en los esquemas de gestión, organización escolar y prácticas de supervisión, los supuestos teóricos y prácticos que fundamentan el enfoque de enseñanza y aprendizaje por competencias. La capacidad del sistema para orientar adecuadamente la implementación de la reforma curricular implica que los responsables estén bien informados sobre las tendencias que motivaron la reforma, los fundamentos filosóficos, teóricos y pedagógicos que la sostienen, así como reconocer las implicaciones en la reorganización del sistema y la redefinición de funciones; y lo más importante, en asegurar el cambio de roles que deben asumir los involucrados en su implementación, en primera línea, supervisores, directores y asesores técnicos.

Algunos cambios evidentes que trae consigo la introducción del enfoque por competencias en el currículo, es que los conocimientos no son el objetivo central del aprendizaje, sino el desarrollo de habilidades para movilizarlos en situaciones prácticas, por tanto, la tarea esencial no es reproducirlo sino comprenderlo y utilizarlo como herramienta para mejorar habilidades. El docente debe modificar su rol de informador por

el de orientador y facilitador de aprendizajes; la evaluación no es sinónimo de calificación sino de diagnóstico e insumo para la toma de decisiones. Tanto administradores como operadores deben incorporar progresivamente a sus esquemas de pensamiento y acción pedagógica los supuestos filosóficos, teóricos y prácticos que fundamentan la reforma.

De manera genérica podemos decir que la propuesta recupera las ideas progresistas de la escuela nueva, los postulados de la filosofía pragmática y los principios de la gestión estratégica basada en resultados. Siguen vigentes los supuestos clásicos de la corriente constructivista; cobran relevancia teorías como el aprendizaje significativo, la enseñanza situada y las inteligencias múltiples. En la comprensión de los procesos de aprendizaje tiene mucha importancia la investigación en el campo de las neurociencias, la cibernética, la inteligencia artificial y los dispositivos digitales que permiten el intercambio, almacenamiento y recuperación de información. En la comprensión del funcionamiento del enfoque son muy importantes las contribuciones de la pedagogía integradora, la epistemología del pensamiento complejo y los principios sobre la transferencia del conocimiento, entre otras.

Los efectos de la transformación del sistema desde el núcleo a la periferia atraviesan toda la estructura y deben generar los ajustes que gradualmente permitan la introducción de elementos nuevos, la selección de aquellos que siguen siendo útiles y la eliminación de los que no sirven para orientar el proceso de formación por competencias. La renovación del sistema invariablemente pasa por la modernización de la infraestructura, sin embargo, el cambio de fondo tiene que ver con las transformaciones en las mentalidades, saberes y habilidades de los responsables de llevar a cabo las tareas de organizar, supervisar y acompañar la implementación del nuevo modelo curricular. Las

tareas clásicas de hacer trámites burocráticos, recibir informes, concentrar estadísticas, difundir información y reprender a los docentes cuando no planean o siguen el itinerario curricular predeterminado, tiene que convertirse en proyectos académicos colegiados que sirvan como referente para orientar las prácticas de los directivos, docentes y alumnos sobre los fundamentos y procedimientos sugeridos en el enfoque para alcanzar la meta final: educar para que la vida adquiera sentido.

La función de los responsables de las distintas áreas es ciertamente política, pero para efectos de mejorar los aprendizajes no es la más importante, lo esencial es adquirir la competencia académica para sugerir orientar y guiar las actividades de supervisión y directivas, para que los docentes adquieran las habilidades y utilicen las herramientas para que enseñen a aprender.

La estructura vertical basada en el poder y la autoridad política no siempre funcionan para los propósitos de mejorar los resultados de aprendizaje en las aulas, porque su fortaleza no está en la capacidad de mejorar el desempeño de los docentes y los aprendizajes de los alumnos, sino simplemente en hacer que se cumplan las disposiciones normativas. La calidad de los aprendizajes está directamente vinculada al liderazgo experto en la gestión pedagógica. La reforma requiere una estructura administrativa más plana que opere más como órgano colegiado especializado no sólo en el enfoque curricular sino en una visión más amplia que incluya los fines, teorías y métodos de enseñanza. Esto necesariamente pasa por una buena formación y actualización de los responsables que ayude a comprender la naturaleza de la gestión escolar estratégica, el aprendizaje situado, la enseñanza contextualizada y la evaluación auténtica.

Como afirmé al inicio de este ensayo, las transformaciones más importantes que propone la reforma están relacionadas con el aprendizaje. Para consolidar los propósitos metodológi-

cos y didácticos, todos los involucrados debemos compartir un lenguaje común sobre el significado, alcance y posibilidades de la aplicación del enfoque curricular. Para que esto suceda no basta con buenas intenciones, se requieren acciones que aseguren el empoderamiento académico del sistema, de la formación inicial y actualización docente.

Finalmente, las opciones que se proponen para desarrollar el enfoque curricular por competencias, pueden servir como referente para orientar los cambios en el sistema. Una primera opción, mediante situaciones posteriores, implicaría capacitar a los responsables de las áreas sobre los fundamentos administrativos y pedagógicos de la reforma, a fin de que los responsables de organizar y coordinar el trabajo en cada nivel y área del sistema, aprendieran y transfirieran, en la práctica de sus funciones, los principios organizativos que fortalezcan el aprendizaje por competencias en las aulas. La segunda opción, mediante situaciones anteriores, consistiría en descubrir los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque en el proceso de implementación de la reforma. Esta opción, igual que en el caso anterior, implicaría disposición de los involucrados para desaprender y adquirir los nuevos saberes y habilidades que demanda la asesoría a directivos y docentes en el proceso de implementación del enfoque.

BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, J., Kember, D. & Leung, d. (2001). *The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F*. British Journal of Educational Psychology, 71, 133-149
- Frade Rubio, L. (2012). “¿Qué cambia en los planes y programas de estudio?... la intención.” *Escri-Viendo. Revista Pedagógica*, 19, 3-9.
- Gargallo, López B., Garfella Esteban P. R., Pérez Pérez, C. & Fernández March, A. “Modelos de enseñanza aprendizaje en la universidad.” *XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Formación y Participación de los Estudiantes en la Universidad*. Noviembre de 2010.
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J. & Monroy Hernández, F. (2012). “Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria.” *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (16).
- Jonnaert, P., Barrette, J. & Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Observatorio de las Reformas Educativas/Oficina Internacional de Educación, BIE/UNESCO
- Monereo, C. (2003). “La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas.” *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 32, 71-79
- Pérez Gómez, I. A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación de Cantabria, 1. Consejería de Educación/Gobierno de Cantabria.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Trillo Alonso, F. & Méndez García, R. M. (1999). “Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela.” *ADAXIE. Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 14-15, 131-147.

LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Juan Ubiarco Uribe

CONSIDERACIONES INICIALES

Las ideas o -mejor expresado- las abstracciones desde las que se perciben, interpretan y comprenden los hechos, cambian con mayor celeridad que los hechos mismos. El prurito del imaginario progresista en el pensamiento científico, en todos los campos del saber, lleva al hombre a la construcción de nuevas explicaciones y al acuñamiento de neologismos en tanto enfrenta la necesidad de comprender y transformar su mundo circundante; entiéndase, su realidad. La transformación de la realidad, aún sea sólo en el ámbito de las abstracciones desde las que el cambio se conceptualiza, puede ser explicado con el andamiaje que representa la transición paradigmática entre la ciencia normal y la ciencia revolucionaria (Khun, 2006). La práctica de indagación científica y el prurito del imaginario progresista, que impulsan la evolución de paradigmas de explicación científica, proporcionan al humano la sensación agradable de que, de vez en vez, cambia, progresa, es otro, es mejor.

En el campo de la realidad en el que se experimentan los hechos, fenómenos o “cosas” sociales, también evolucionan las matrices teóricas desde las que se construyen explicaciones científicas para abstraerlos. Sin embargo, llenar y vaciar de sentido a los conceptos sociales mientras se buscan nuevas abstracciones con las que sea posible representar en el pensamiento formas innovadoras de dar enfoque a la comprensión de los hechos del mundo, no significa *per se* que los hechos se transformen. Cam-

bian los paradigmas, comprendiendo en tal concepto el pensamiento de Kuhn (2006), como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. No obstante la evolución de las abstracciones paradigmáticas en la ciencia, los hechos permanecen. Por ello, en el campo cultural cuando se *mira* el escenario escolar, sus prácticas y rituales, sus límites y sus “teorías en uso” (Kane, Sandretto y Heath, 2004) no se advierte más alternativa que reconocer la perenne actualidad del pensamiento de Comenio, documentable, desde 1630, en sus escritos de la Didáctica Magna.

Cuando Comenio, en el siglo XVII, *miraba* y enjuiciaba la realidad en la que las instituciones escolares de su tiempo desarrollaban su misión social, puntualizaba una serie de deficiencias en el método y en el enfoque de intervención, los que consideraba contrarios a la marcha de la naturaleza misma.

Así, en el capítulo XI de su obra *Didáctica Magna*, denominado *Hasta ahora hemos carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin*, Comenio (1998, p. 27), indica que:

Lutero, en su exhortación a las ciudades del imperio para que erigiesen escuelas (año 1525), exige respecto a ellas, entre otros, estos dos requisitos: primero (...). Segundo: que se establezcan las escuelas con algún método, mediante el cual, no solo no se les haga huir de los estudios, sino que, por el contrario, se les atraiga con toda suerte de estímulos; y conformes dice que no experimenten los niños menor placer en los estudios que el que gozan jugueteando el día entero a las nueces, la pelota o la carrera.

El título asignado al capítulo XI de la *Didáctica Magna* y la exhortación luterana para el establecimiento de escuelas que

despierten en los niños la capacidad de asombro y les atraigan para permanecer en ellas, hablan de una realidad histórica desde la que pueden seguir siendo caracterizadas las escuelas del siglo XXI. Sobre el método escolar (el modelo pedagógico), en otro pasaje de su obra, Comenio (1998, p. 27), insistía:

para educar a la juventud se ha seguido, generalmente, un método tan duro que las escuelas han sido vulgaramente tenidas por terror de los muchachos y destrozo de los ingenios, y la mayor parte de los discípulos, tomando horror a las letras y a los libros, se ha apresurado a acudir a los talleres de los artesanos o a tomar otro cualquier género de vida.

La consideración sobre el método, asumida por Comenio para las instituciones escolares de su tiempo, no dista mucho de la forma en que pueden ser percibidas las escuelas contemporáneas. Las instituciones escolares del siglo XVII, en la apreciación de Comenio (1998), manifiesta en el capítulo XII de su obra, denominado *Las escuelas pueden reformarse para mejorarlas*, no atinaban en proporcionar aprendizajes funcionales, pues sugería que al alumno, en las escuelas:

se le prepare para adquirir un conocimiento verdadero y sólido, no falso y superficial; es decir, que el animal racional, el hombre, se guíe por su propia razón, no por la ajena; no se limite únicamente a leer y aprender en los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a retenerlas en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas y conocer

de ellas su verdadera significación y empleo. (Comenio, 1998, p. 30)

Situados en nuestro tiempo, escuchamos y difundimos un discurso novedoso con relación a los modelos pedagógicos vigentes; hemos incorporado nuevas conceptualizaciones para representar la tarea docente y pedagogizar el discurso magisterial; han aparecido nuevas categorías para clasificar y ordenar la organización y funcionamiento de las escuelas. Hoy adoptamos la gran intención de promover la educación y formación humana orientados por la idea de fortalecer el desarrollo de competencias. Tenemos una nueva estructura organizacional del sistema educativo, pero los hechos que observaba Comenio en la Europa de su tiempo, no son ajenos a los fenómenos advertibles en las escuelas del siglo XXI. El método de enseñanza, el enfoque de la asignatura y la dificultad para vincular el aprendizaje a la vida real, siguen siendo cuestiones torales para los maestros, porque no queda claro cómo se vuelven concretos en la práctica escolar diaria y toman impacto hacia la vida de los alumnos.

El cuestionamiento de Comenio a las prácticas escolares de su tiempo tampoco era ajeno a su convicción de que la educación forma hombres y sociedades, por lo que decía que educación, naturaleza y hombre no deben existir avanzando en rumbos distintos. Son entidades que forman parte de una realidad misma, de ahí que se haga necesaria la intervención humana en la orientación de la educación, aunque con respeto y apego al decurso de la naturaleza. Esa intervención humana, orientadora y respetuosa se refiere a la *intervención didáctica* que, en lo cotidiano de los procesos áulicos, busca tender puentes que faciliten los procesos de apropiación de modelos culturales y herramientas funcionales para la integración social de los individuos.

La previa referencia a la *intervención didáctica* y la precisión de que el propósito central de este capítulo es plantear una conceptualización de la misma, llevan a un ejercicio indagatorio que fortalezca una propuesta conceptual sobre el tema.

LA DISCUSIÓN CONCEPTUAL. ENCUENTRO CON IMPRECISIONES BUSCANDO EL CONSENSO

Para un maestro, sin importar la connotación desde la que se le piense: docente, enseñante, educador, profesor o profesional de la educación, el rol social se constituye con todas las acciones y comportamientos que puedan tener cabida en una relación amplia entre sujetos sociales, que se denomina práctica educativa. La práctica educativa del maestro engloba todas las acciones que -como sujeto social- realiza desde su rol, mismas que pueden categorizarse a través de su conceptualización como acciones de educación *formal*, *no formal e informal*, concebidas en los términos definidos por la UNESCO (2005). En la práctica educativa está comprendida la práctica docente y, dentro de ésta, la intervención didáctica como ejercicio racional y sistemático de promoción y mediación de aprendizajes. La práctica docente se despliega en acciones de educación formal y no formal que comparten la característica de intencionalidad y sistematicidad para la enseñanza. En ambos casos -acción formal y no formal- es posible identificar un sistema didáctico y, por lo tanto, el carácter consciente e intencional de intervención didáctica por parte del docente; en otros términos, de intervención en la enseñanza.

En el ámbito de la teoría educativa no puede considerarse concluida la discusión sobre los alcances y diferencias semánticas entre conceptos como práctica educativa y práctica docente. Con frecuencia el uso de tales conceptos alcanza un carácter indiscriminado con el empleo indistinto de los mismos, sin pre-

cisar analíticamente los presupuestos teórico-empíricos en los que se sustenta la asunción de un concepto para ser adjudicado a un determinado proceso de la experiencia educativa global. La idea de que puede haber una distinción con fines analítico-conceptuales, que no empírico-procesuales, entre tales conceptos, parece convincente, sobre todo cuando se asume la realidad desde una perspectiva sincrética.

La función profesional de los enseñantes tiene intenciones de transformación humana, lo mismo que de construcción de sociedades acordes a los modelos filosóficos que animan la operación de los sistemas educativos. Como lo expresa Barros (2008, p. 24), “la intervención en la enseñanza es decididamente una intervención social”. Dado el valor de la práctica educativa en una sociedad, ningún Estado puede olvidarse o darse el lujo de no vincular la acción de su sistema educativo con las metas de control social. En términos más neutros o asépticos, la educación podría denominarse como un proceso de formación, dirección y prestación de ayudas o andamiajes para la socialización de los individuos miembros de tal Estado. Aunque en otras visiones conceptuales, distantes de la idea de un Estado *interventor*, se proclama la función educativa como un atributo social de los segmentos poblacionales adultos sobre las generaciones en proceso de socialización, lo que parece mantener ocultos, tras un velo difuminador, los intereses de control social y político que el Estado tiene como necesidad para su autorreproducción.

En 1911, Emile Durkheim (como se cita en Pineau, s/f) en el artículo “Educación”, del *Nuevo Diccionario de Pedagogía e Instrucción Primaria* -publicado dicho año bajo la dirección de F. Buisson- definía educación de la siguiente manera:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la

vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.

La definición durkheimiana de educación resultó fundacional para el pensamiento pedagógico, no sólo por haber mostrado el papel de la transmisión montada sobre la diferencia generacional y ocultado el notable interés que sobre su valor de control tiene el Estado, sino también en lo que hace a las funciones sociales que se le atribuyen y los tipos de educación que de ellas derivan.

El imaginario sociocurricular o modelo filosófico y antropológico, implícito en la acción de los sistemas educativos, responde al imaginario social desde el que se orienta el tejido estructural de la acción global en toda sociedad. Por ello, los sistemas educativos intervienen, direccionan, optimizan y promueven mejora (Castillejo, 1983) sobre los procesos naturales y espontáneos en los que podría darse el desarrollo cognitivo y cultural de los seres humanos. Tal intervención es la acción educativa con la que, por la intermediación del sistema escolar, una sociedad o un Estado promueve los encuentros y la interacción humana en la que se experimenta una intervención educativa concretada en una:

acción sobre otro, con intención de promover mejora, optimización o perfeccionamiento. (Asumida como una) corriente pedagógica actual que reacciona frente a las propuestas no directivas, de *laissez-faire*, espontaneísmo, reclamando la necesidad de normativa, ayuda y acciones, basándose en la exigencia antropológica de hacerse, desde la radical personéidad, la concreta y singular personalidad (Castillejo, 1983).

La concreción de las interacciones, que son finalidad de los sistemas educativos, en el encuentro vivo de quienes aprenden, lo que prescrito es aprender y quien promueve o media el aprendizaje -sin importar el tiempo y el espacio en donde este tejido de acciones intencionales ocurra- se da en torno a un fenómeno previsible y, por lo tanto, artesanable desde el reconocimiento del valor del contexto y la aplicabilidad de las técnicas pedagógicas. A tal fenómeno se le denomina intervención didáctica. Pero, ¿dónde se sitúa como realidad documentable y susceptible de análisis la intervención didáctica?

El lugar de la intervención didáctica es aquel en el que se puede intervenir pedagógicamente en la problemática de la enseñanza, llevando a cabo acciones (...) con la intención de promover procesos de construcción de conocimiento, y generar espacios de reflexión: volver a pensar lo real y captar significados de situaciones latentes (Barros, 2008, p. 32).

Conceptualizar la intervención didáctica ha resultado particularmente complicado para el campo pedagógico, como campo inherente a las ciencias humanas. Las acepciones parecen ser indistintas y aplicables lo mismo si se habla de intervención educativa o de intervención didáctica. Similar acontece cuando se hace referencia a la intervención pedagógica o psicopedagógica. Resulta común encontrar pluralidad de autores aludiendo a la misma conceptualización pero asignándola a constructos diversos. Sin embargo, las circunstancias que permiten considerar que tales conceptualizaciones se mueven en una igual realidad, empírica y semánticamente congruente, es que conservan la referencia a los lugares comunes de la enseñanza; es decir, remiten la intervención -sea didáctica, pedagógica, educativa,

curricular- a un sistema relacional en el que subsiste la presencia de un alumno, un contenido y un docente.

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008), asumen que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Por ello, cuando se tienen intenciones de analizar de manera válida y confiable el desempeño de los educadores, habrán de considerarse tres dimensiones para evaluar la práctica educativa: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados (García-Cabrero Cabrero, et al, 2008).

Como puede advertirse, las dimensiones para el análisis pertinente de la práctica educativa que proponen García-Cabrero Cabrero, et al, (2008), tienen coincidencia, como andamiajes para la reflexión del trabajo de los profesores, tanto con el modelo que representa procesualmente la relación pedagógica (Saint-Onge, 1997), como con el modelo de representación de las fases de la enseñanza propuesto, con enfoque sistémico, por Jackson (1968, en Saint-Onge, 1997). El modelo de García-Cabrero Cabrero, et al, (2008), considera que el análisis y la evaluación de las acciones docentes debe realizarse en tres momentos, correspondientes al antes, durante y después de la intervención didáctica en las aulas. Puede encontrarse otra coincidencia en el contexto del planteamiento de modelos de análisis del trabajo de los profesores cuando Zabala (2002, como se cita en García-Cabrero Cabrero, et al, 2008) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que re-

sultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación didáctica, como los de evaluación de los resultados de la intervención, por ser parte inseparable de la actuación docente.

Por su parte, Coll y Solé (2002, como se cita en García-Cabrero Cabrero, et al, 2008) señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, El concepto de *interactividad* constituye una de las ideas clave de Coll y Solé (2002, citados en García-Cabrero Cabrero, et al, 2008). Tal concepto alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el *triángulo interactivo*.

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999, como se cita en García-Cabrero Cabrero, et al, 2008), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente concebida como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Puede ahora reiterarse que la distinción entre práctica educativa y práctica docente es esencialmente de carácter conceptual, ya que estos procesos se influyen mutuamente, lo que admite el reconocimiento de la existencia de procesos de interdependencia y traslapes en las acciones que pudieran, en algún momento y con fines analíticos, clasificarse como propias de la práctica educativa o de la práctica docente. De acuerdo con Schoenfeld (1998, citado en García-Cabrero Cabrero, et al, 2008), los procesos que ocurren previamente a la acción didáctica dentro del aula, por ejemplo la planeación o el pensamiento didáctico del profesor, se actualizan constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos, a través de la exposición de temas, discusiones o debates. El ejercicio y/o el análisis de la práctica educativa, lo mismo que de la práctica docente o de la intervención didáctica, precisan el empleo de modelos que faciliten la tarea.

La abstracción de un modelo de acción o de análisis de la práctica educativa implica la necesidad de contar con un marco de referencia más amplio (García-Cabrero Cabrero, et al, 2008), en el que es necesario considerar los diferentes momentos de realización sistemática de la práctica educativa: planeación, desarrollo y evaluación, concebida como el espacio en el cual se puede confrontar el proyecto institucional, es decir, las metas y políticas institucionales, con las acciones docentes propiamente dichas. La práctica docente, específicamente la intervención didáctica, es el segmento del rol social del maestro en el que su acción alcanza el mayor grado de sistematicidad.

El maestro realiza una intervención intencional, consciente, racional, sistemática, cuando despliega acciones de práctica docente, dentro de la que se contiene la intervención didáctica. Intervención educativa, docente y/o didáctica precisan del uso de modelos que aseguren la racionalidad, sistematicidad y efi-

cacia de la práctica social de los maestros.

Ya en 1983, De la Orden, aunque buscaba conceptualizar la intervención educativa en la categoría de modelos, postulaba que ésta es desde su dimensión instructiva, siguiendo a Weil y Murphy (1982), una serie de “patrones más o menos estables de conducta que representan secuencias identificables de actividades docentes y discentes”. De la Orden identifica los modelos de intervención con los modelos de enseñanza que habían sido descritos y categorizados por Joyce y Weil (1980), como modelos conductistas, cognitivos, personales y de interacción social.

El esfuerzo por teorizar acerca de la intervención didáctica, intentando distanciarla de las afinidades semánticas con que la abrigan los procesos identificados como práctica docente y práctica educativa, justifica la insistencia en la reiteración de que en el campo escolar (*educativo*) se advierten usos indiscriminados de conceptualizaciones con las que se intenta abstraer la función social de los educadores y las tareas en ello implicadas; así, como cualquier profesor o profesora sabe, las creencias, atribuciones y actitudes del docente, clima de aula, interacción de aula, procesos de diversificación y adaptación curricular, tareas académicas, gestión de aula y tantas otras; “son variables implicadas en lo que genéricamente podría llamarse práctica docente, intervención didáctica y/o proceso de enseñanza” (Cerdán; 1999, p. 23), y la “enseñanza es la *intervención intencionada* de un sujeto en el proceso de aprendizaje de otro, con el fin de orientarlo y facilitararlo” (Barros, 2008, p. 25).

De acuerdo con Parcerisa (2010), frente al concepto de intervención existen diversas perspectivas que prefieren utilizar otros términos, como *acción* o *actuación*. Castillejo (1984, como se cita en Parcerisa, 2010), para el concepto de intervención educativa, propone su comprensión como una forma de actuación sistemática y directiva sobre otro, que busca la mejora y el

desempeño autónomo del aprendiz bajo la premisa de la exigencia antropológica de construir una individualidad, una personalidad. La actuación sistemática y directiva sobre otro, que se da en la enseñanza, es la intervención didáctica; “hablar de intervención didáctica es hablar de intervención que procura reflexión, y generar estrategias posibles para un espacio formativo” (Barros, 2008, p. 21).

Desde un enfoque de corte sociopolítico, House y Mathison (1983, como se cita en Parcerisa, 2010, p. 48) asumen la intervención como una “interferencia que puede afectar los intereses de los demás. La intervención es un acto intrínsecamente político en el que los intereses de la gente se ven afectados, positiva o negativamente, siempre que tal intervención no sea insignificante”

En coincidencia con House y Mathison (1983, como se cita en Parcerisa, 2010, p. 48), para Cerdán (1999, p. 23) la intervención didáctica o actuación docente reconocen al profesor como un sujeto reflexivo que toma decisiones y elabora teorías *-sus teorías en uso-* sobre el aprendizaje y, en consecuencia, su intervención se advierte como “un proceso de influencia recíproca con los alumnos”. Tal influencia recíproca no escapa del potencial de generación de efectos sociopolíticos entre los participantes de la interacción, que movilizan en un determinado sentido el proceso formativo integral de los mismos.

La intervención en el campo educativo es planificable y, desde luego, susceptible de asumir una orientación:

Cualquier intervención educativa se basa en unos determinados principios, en una filosofía o en unas concepciones que la orientan (...) La intervención socioeducativa debe estar orientada a favorecer el desarrollo de la autonomía de la persona en el planteamiento y en la resolución de problemas (Parcerisa, 2010, p. 47).

Las actividades de planificación de la intervención del docente en el proceso escolar precisan de diversas competencias profesionales y diferentes acciones técnicas y pedagógicas, pues “planificar la intervención didáctica -o el currículum- requiere tomar una serie de decisiones tanto referidas a las intenciones educativas como a los medios para intentar conseguir aquellas intenciones” (Parcerisa, 2007, p. 55).

En otra perspectiva, Carballeda (2002, p. 93, como se cita en Parcerisa, 2010, p. 48) con visión analítica de la evolución del concepto de intervención en el ámbito educativo afirma que “por un lado puede significar mediación, intersección, ayuda o cooperación, y por otro lado, intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión”; Parcerisa (2010) toma por opción conceptual para el término intervención la primera forma en que lo entiende Carballeda (2002) y propone que siempre deba entenderse como acompañamiento. En este sentido, según Parcerisa (2010, p. 48), el concepto de acompañamiento, como estrategia de acción educativa, significa:

- Que se establece una relación educativa intencional, basada en la comunicación, a partir de la cual se facilita llegar a acuerdos/pactos/planes o contratos educativos entre el educador y el sujeto.
- Que el sujeto reconoce al profesional como referente, orientador temporal de su itinerario vital, en un momento dado.
- Que el educador hace un seguimiento de la evolución del sujeto, proporcionándole orientación y ayuda socioeducativa.

Cuando se habla con un enfoque instrumentalista, la intervención didáctica en el sistema escolar puede ser fuente para diagnosticar necesidades de mejora, promoción o corrección de aprendizajes, lo mismo que consecuencia de los resultados de una investigación diagnóstica. Un ejercicio de diagnóstico escolar, como postulan Iglesias y Sánchez (2007), puede ser motivado por objetivos diversos. Uno de ellos es denominado intervención didáctica, “la cual permite actuar en consecuencia con un plan de actuación profesional sobre las dificultades de aprendizaje identificadas, aplicando programas de prevención, estimulación, potenciación o rehabilitación, según sea el caso” (Iglesias y Sánchez, 2007, p. 117).

La expresión intervención educativa evoca siempre “una acción sobre otro y con intención de promover mejora, optimización o perfeccionamiento” (Froufe y Sánchez, 1991, citados en Fernández, 1999). Cuando se habla de una intervención educativa especializada (IEE), con cercanía a intervención psicopedagógica –dos nuevos conceptos que pueden traslaparse con el de intervención didáctica-, se alude a una diversidad de modalidades y aspectos como la prevención, el enriquecimiento, la rehabilitación, la estimulación, la terapia, el entrenamiento, el tratamiento. La IEE es “aquella parte de la educación a la que concierne la prevención, investigación y tratamiento de las dificultades de aprendizaje, sea cual sea la causa que las originan y que impiden el normal aprendizaje del alumno” (Fernández, 1999).

Las fases de la IEE se articulan en un proceso claro y recurrente que puede alcanzar similitudes con modalidades metodológicas de la investigación acción. Para la IEE, el proceso que oscila desde el encuentro con una situación problema hasta la intervención y posible solución de la misma, transita por las fases de:

1. Diagnóstico
2. Planificación (que incluye la intervención)
3. Evaluación de la intervención
4. Posibilidad de modificación del programa y realización de un nuevo diagnóstico.

En la perspectiva de Fernández (1999, p. 9), el objetivo de la IEE “es diseñar programas de enseñanza o adaptaciones curriculares a partir de la información diagnóstica personal y de aula, y analizar las diferencias de aprendizaje específicas de cada alumno o alumna en particular”.

Por su parte, Delgado Noguera (1992) señala que la metodología es un sinónimo de intervención didáctica, la cual abarca los siguientes términos: la planificación, que englobaría los objetivos y los contenidos; la realización en el aula, interacciones de tipo técnico (técnicas de enseñanza) de tipo organización-control (distribución y evolución de los alumnos y alumnas), de tipo socio-afectivo (clima de aula) y además, se incluyen los recursos y las estrategias en la práctica. Siguiendo a Delgado Noguera (1992), la metodología es todo aquello que el docente realiza con intención de enseñar o educar, sin embargo, si no se plantea una delimitación de la naturaleza de la metodología a la que hace referencia, se juega el riesgo de limitar las posibilidades para que tal comparación alcance plausibilidad.

Tendría, con relación a lo anterior, que ser especificado que se habla de metodología didáctica o, al menos, educativa. La concepción de intervención didáctica que se asume en este trabajo alcanza coincidencia con la noción que Delgado Noguera (1992) plantea cuando subsume en este proceso la planeación de los contenidos que serán enseñados, la interactividad y el clima de aula en el que serán desarrollados, pero incluye también los

recursos y las estrategias con los que serán implementadas y evaluadas las actividades planificadas, considerando también los aprendizajes. Desde esta perspectiva, aquí podría aceptarse la comparación entre intervención didáctica y metodología, bajo la circunstancia de que esta última sea delimitada como de naturaleza didáctica.

Sicilia (2002), al definir la intervención didáctica la disocia conceptualmente del *estilo de enseñanza*, considerando que aquella es más abarcante e incluye a éste, pues comprende la metodología del docente, como expresión de intervención en el aula, además de todas las actuaciones posteriores del profesor que se vinculan con el proceso de enseñanza y a la verificación de los aprendizajes. Sicilia (2002, p. 25) señala que la intervención didáctica presupone las siguientes actuaciones del profesor:

- Intervención del profesor en la planificación y diseño de la clase y las correspondientes decisiones preactivas.
- Intervención del profesor en la evaluación y control del proceso de enseñanza-aprendizaje y que comporta unas decisiones a tomar después de la acción de la enseñanza (Postactivas).

Por lo anterior, intervención didáctica “es un término global con el que se quiere señalar toda actuación del profesor con la intencionalidad de enseñar y educar” (Sicilia, 2002, p. 25)

Con apoyo en Sicilia (2002) puede afirmarse que la intervención didáctica se concreta en el aula con una serie de interacciones didácticas definidas en tres niveles:

1. Interacción de tipo técnico. Técnica de enseñanza (Comunicación).

2. Interacción de tipo organización-control de las actividades (Distribución y evaluación de los alumnos durante la clase).
3. Interacción de tipo socio-afectivo. Relaciones interpersonales (Clima de aula).

Ha sido señalado reiteradamente que el esfuerzo por lograr un desarrollo teórico sobre la intervención didáctica, como un hecho relacional relativo a la práctica educativa, específicamente a la práctica docente de los profesores, enfrenta titubeos en el proceso de su construcción conceptual. En los referentes teóricos diversos que se acopian para la elaboración de este capítulo, puede encontrarse una evidencia de las imprecisiones y/o ambigüedades presentes en los acercamientos a la conceptualización de la intervención didáctica y a la constitución de un desarrollo teórico pertinente. Sin embargo, a partir de la información disponible, puede situarse la posibilidad de construir una síntesis propositiva que abone a la caracterización de la intervención didáctica.

La intervención didáctica es una acción intencionada, racional y sistemática, que deriva de un ejercicio formal de planeación, que se verifica en lugar indistinto, pero siempre presuponiendo el encuentro, la interacción entre los sujetos propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje, interactuando sobre unos contenidos, utilizando método, estrategias y recursos, cuya confluencia procesual se orienta por una finalidad consciente. La intervención didáctica rellena el espacio relacional y procesual de la educación formal porque en ella emergen en encuentro dinámico los lugares comunes del sistema de enseñanza (Schwab, 1969, como se cita en Blández, 2000, p. 58); es decir, el alumno, el contenido, el docente y el entorno. La coincidencia intencional entre los enseñantes, los estudiantes, los temas de

estudio, situados en un entorno determinado, constituyen una “situación educativa” (Schwab, 1969).

En el propósito de sistematizar una conceptualización de la intervención didáctica, puede señalarse que ésta es:

Intencionada. La situación educativa en la que ocurre la intervención didáctica es un proceso con carácter volitivo desde el punto de vista del docente; proceso en el que se instrumentan acciones congruentes con un programa curricular formalizado, que señala intenciones explícitas a las que se orienta el desarrollo integral del estudiante.

Situada en contexto; por lo tanto, *contingente.* El entorno en el que ocurre la intervención didáctica es un ambiente constituido por diversidad de factores que no están siempre bajo control del docente, por lo que pueden influir sobre la marcha prevista para la intervención. El contexto puede, potencialmente, ser un macroelemento desde el que una situación educativa puede o debe experimentar modificaciones.

Procesual. Diversos modelos de intervención describen realidades y situaciones en las que puede la acción ser empíricamente radicada. Es posible tematizar y explicitar la realidad y la situación ubicables y las acciones intencionales de intervención verificables en el *antes*, el *durante* y el *después* de una situación educativa. El proceso de intervención puede abstraerse y representarse en modelos.

Sistemática. De la mano con el carácter de intencionada y procesual, la intervención se convierte en una práctica previsible, controlable y evaluable. La intervención didáctica como situación educativa de corto alcance –sesiones de clase-, puede ser articulada en ciclos de sesiones que responden a las previsiones curriculares más amplias, previstas en programas, grados, niveles y tipos educativos. La sistematicidad de la intervención se configura en su carácter planificable y racional.

Racional. La intervención didáctica es facilitada por un agente social poseedor de la competencia profesional para la enseñanza, que emplea en ello los conceptos, las técnicas y los enfoques pertinentes para el desarrollo del currículo y para los objetivos formativos que se proponen para la transformación positiva del ser humano. La validez del sustento epistemológico de las decisiones, acciones procesuales y del conocimiento disciplinario y didáctico de los contenidos previstos en la intervención didáctica fortalece su carácter racional.

Escalable. En correspondencia con el carácter intencional, procesual, sistemático y racional de la intervención didáctica, ésta puede ir articulándose gradual y progresivamente hasta constituir propuestas aplicables desde una sesión de corto alcance temporal hasta, dependiendo de las delimitaciones que puedan definirse, constituir un diseño de intervención propio para asignaturas, grados, semestres o niveles educativos.

El lugar, espacial y procesualmente hablando, donde la intervención didáctica puede verificarse es indistinto, las características que la configuran son los sujetos, el contenido, la intencionalidad o conciencia de finalidad, la previsión formal de la mecánica de interacción, todo ocurriendo en un entorno determinado.

A la intervención didáctica, como paso concomitante, consecuente y lógico de la planeación didáctica, le son también inherentes los supuestos *epistemológico* (porque se funda en un principio de racionalidad y el proceso, la relación entre los componentes y las acciones proyectadas son rigurosamente lógicas); *axiológico* (porque asume determinados valores que validan y orientan el proceso); *teleológico* (porque la intervención está destinada al logro de ciertos fines, objetivos, metas, por lo que tiene trascendencia finalista) y, *futuroológico* (porque posee una dimensión anticipatoria y sólo tiene sentido y significado en esa

dimensión de futuro). También, en el diseño y desarrollo de las acciones de intervención didáctica, están presentes las concepciones retrospectiva, prospectiva y circunspectiva de la planeación (Taborga, 1984, como se cita en Díaz Barriga, 1995).

LOS ALCANCES SEMÁNTICOS DEL CONSTRUCTO INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Dado que el concepto de intervención educativa presupone su comprensión como una forma de actuación sistemática y directiva sobre otro, que busca la mejora y el desempeño autónomo del aprendiz (Castillejo, 1984, como se cita en Parcerisa, 2010), cuando se habla de intervención educativa, intervención didáctica, intervención docente, intervención pedagógica e intervención psicopedagógica, se hace referencia a realidades o a procesos que, comparativamente, guardan enormes similitudes. El establecimiento de las diferencias entre ellos no podría prescindir de un ejercicio analítico que ayude a la delimitación de sus diferencias. Éstas podrían ubicarse situando categorías como sus alcances y la intención con la que se realiza el proceso formal de intervención respecto a los destinatarios, porque la intervención didáctica “es un término global con el que se quiere señalar toda actuación del profesor con la intencionalidad de enseñar y educar” (Sicilia, 2002, p. 25).

La *intervención didáctica* es equivalente a *enseñanza* cuando se refiere a una intención sistemática que da orientación a las tareas docentes y que permite la planeación, desarrollo y evaluación de contenidos educativos, en condiciones relativamente homogéneas frente a las características de los alumnos de un grupo.

La *intervención didáctica* como *intervención o práctica educativa* alude a la referencia metodológica y organizacional de

la función esencial del educador: la promoción del aprendizaje con la mediación de la enseñanza.

La *intervención didáctica* como *intervención o práctica docente y/o pedagógica*, con cercanía a la connotación de *enseñanza*, se circunscribe en el lapso procesual y temporal en el que se articulan las acciones de planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

La *intervención didáctica* como *intervención psicopedagógica o intervención educativa especializada (IEE)*, se focaliza en la atención personal y diferenciada de los alumnos, en función de la presencia de necesidades educativas especiales que justifiquen adecuaciones y ajustes curriculares que permitan atender con eficacia y pertinencia el proceso de aprendizaje de uno o más alumnos que forman parte de un grupo o grado escolar. La *intervención didáctica* como *intervención psicopedagógica o intervención educativa especializada (IEE)*, se asume, en los términos anteriores, como “aquella parte de la educación a la que concierne la prevención, investigación y tratamiento de las dificultades de aprendizaje, sea cual sea la causa que las originan y que impide el normal aprendizaje del alumno” (Fernández, 1999). En la operación del modelo pedagógico del sistema escolar, la intervención didáctica puede ser una alternativa para diagnosticar necesidades de mejora, promoción o corrección de aprendizajes, lo mismo que consecuencia de los resultados de una investigación diagnóstica.

EN SUMA. EL ESFUERZO DE SÍNTESIS

La intervención didáctica es una intervención social y, por lo tanto, influye en la dirección y construcción de procesos sociales amplios, como los inherentes a la marcha del conjunto societal y concretos como la estructura y funcionamiento de la interac-

ción en grupo intermedios como la familia, las instituciones y las organizaciones.

La intervención didáctica es realizada por un agente promotor de procesos sociales de transformación humana, montados sobre la instrumentación dinámica de acciones de enseñanza que pretenden facilitar el aprendizaje. La intervención didáctica es moldeable, ajustable, flexible, partiendo de la naturaleza de los contenidos de enseñanza, las características del alumno y las circunstancias presentes en el entorno contextual, en medio del que la intervención didáctica se configura.

La intervención didáctica se constituye en todo espacio temporal y relacional en el que convergen los lugares comunes de la enseñanza (contenidos, alumno, profesor) interactuando sistemáticamente con una clara intencionalidad: promover aprendizajes con acciones estratégicas de enseñanza. Así, la intervención didáctica no es privativa del aula, puede realizarse en la escuela, en el campo, en un sitio público o en cualquier punto y relieve natural en que se dé la ocasión para ello.

Para fines documentales, físicos o electrónicos, la organización técnica de las previsiones de intervención didáctica que los docentes anticipan para el desarrollo de su función profesional ante los alumnos, puede tomar diversas formas: Proyectos didácticos, unidades didácticas, guiones didácticos, secuencias didácticas, avance programático, situaciones de aprendizaje, etc. Todos ellos vinculados en esencia con la denominada planeación didáctica que diseñan los docentes para sistematizar, dar seguimiento, control y evaluación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La denominación y estructura del modelo de diseño organizacional de la planeación didáctica, al igual que la conceptualización de la intervención didáctica, también adolece de algunas imprecisiones, o quizá falta de consensos, que llevan a nombrar

indistintamente al modelo de planeación como proyecto, unidad y/o secuencia didáctica. Pueden considerarse, por su magnitud en la temporalidad, equiparables el proyecto y la unidad didáctica, pero la secuencia didáctica es una parte interna, por tanto de menor alcance, de los proyectos o unidades. Una secuencia normalmente corresponde a una sesión de trabajo y una unidad o un proyecto didácticos se constituye con una serie de sesiones con articulación gradual y lógica que llevan a la consecución de unos propósitos de aprendizaje, de mayor alcance que los objetivos didácticos que orientan las secuencias didácticas correspondientes a cada sesión de trabajo docente. Camps, Vilá, Dolz y Schneuwly (como se cita en Vilá, 2004, p. 117) afirman que las secuencias didácticas corresponden a "...pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje articulados en forma de secuencia temporal..." que se orientan a la consecución de un producto de aprendizaje.

No sucede lo mismo con la noción, de reciente asunción en el discurso y la práctica docente, de *situación de aprendizaje*, pues ésta hace mayor referencia a la dimensión dinámica, ecológica e interrelacional de la experiencia con la que se estructura y dirige la práctica de intervención didáctica. Sin embargo, una situación de aprendizaje también precisa de un sustrato de planeación, por lo que puede estar incorporada y desarrollarse desde la estrategia metodológica de una secuencia, una unidad o un proyecto didáctico.

Con la pretensión de contribuir en la elucidación de las características, nocionales y estructurales, de lo que son las unidades y las secuencias didácticas, los proyectos didácticos y las situaciones de aprendizaje, en los párrafos siguientes se presentan aportes relativos a ellas.

UNIDADES DIDÁCTICAS

Como un modelo didáctico que reiteradamente se vincula a las teorías constructivistas, las unidades didácticas son unidades de programación de enseñanza con un tiempo determinado. Como estrategia de previsión de las acciones docentes y de la participación de los aprendices en su desarrollo, la unidad didáctica es utilizada generalmente en los primeros niveles educativos del sistema escolar y se emplea como medio de planificación de lo que se va a realizar a lo largo de un tiempo determinado.

En cuanto a su estructura, una unidad didáctica suele constar como mínimo de los elementos siguientes (http://es.wikipedia.org/wiki/Unidad_did%C3%A1ctica Consultado 19 de junio 2013.):

- **Objetivos didácticos.** Coherentes con los objetivos generales de un modelo pedagógico y particulares de un programa de asignatura. Es una enunciación de las capacidades previstas que debe alcanzar el alumnado al final de la unidad.
- **Contenidos.** Saberes organizados de manera armónica y que se enuncian como conceptos, procedimientos y actitudes.
- **Metodología.** Estilo de enseñanza, organización de los grupos, tiempos y espacios y materiales empleados.
- **Actividades.** Medios para alcanzar los objetivos previstos. Se suele establecer diferentes tipos de actividades que abarcan la recogida de ideas previas, actividades introductorias, de desarrollo, de síntesis y de expresión en diferentes ámbitos.

- Evaluación. No sólo de los resultados obtenidos sino de la unidad en sí.

En Lepe García (s/f) pueden encontrarse una serie de definiciones relativas a lo que es una unidad didáctica, mismas que el autor ha recuperado de diversas fuentes, de ellas se presentan algunas aquí:

- La unidad didáctica o unidad de programación será la intervención de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia metodológica interna y por un período de tiempo determinado (Antúnez y otros, 1992, p. 104).
- La unidad didáctica es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado (Ibáñez, 1992, p. 13).
- Unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar -objetivos y contenidos-, cuándo enseñar -secuencia ordenada de actividades y contenidos-, cómo enseñar -actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos- y a la evaluación -criterios e instrumentos para la evaluación-, todo ello en un tiempo claramente delimitados (MEC, 1992, pp. 87 - 91 -en Cajas Rojas de Infantil o Primaria respectivamente-).
- La unidad didáctica es una forma de planificar el pro-

ceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso -nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles- para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso (Escamilla, 1993, p. 39).

En definitiva, se puede decir que se entiende por *Unidad didáctica* todo plan de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Por ello la *Unidad didáctica* supone un plan de trabajo articulado y completo en la que se deben precisar los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado.

De acuerdo con Lepe (s/f) por *Unidad didáctica* se puede entender un proyecto de trabajo, un taller, la programación de las rutinas, el seguimiento del tiempo atmosférico, la programación de la lectura recreativa, una salida, etc. siempre que supongan una planificación por parte del docente de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

PROYECTOS DIDÁCTICOS

Desde la perspectiva del marco curricular establecido para la enseñanza del Español en México en los últimos cinco años (SEP, 2011), la concepción de los proyectos didácticos se construye con ideas-fuerza tales como que a través de ellos se especifican las acciones y los medios necesarios para alcanzar una meta determinada. Los proyectos didácticos permiten planear las tareas y sus requerimientos, distribuir las responsabilidades entre los participantes, anticipar dificultades y soluciones posibles, así como evaluar cada fase y la totalidad del proceso. Los proyectos didácticos se distinguen de los proyectos escolares porque se realizan con el fin de enseñar algo; son estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje; favorecen el intercambio entre iguales y brindan la oportunidad de encarar ciertas responsabilidades en su realización. En un proyecto todos participan a partir de lo que saben hacer, pero también a partir de lo que necesitan aprender. Por eso el maestro debe procurar que la participación constituya un reto para los estudiantes.

Curricularmente planteado, se entiende que los proyectos didácticos se consideran actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de Español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas (SEP, 2011, p. 26).

Bien construida y desarrollada, con esta modalidad de trabajo didáctico los alumnos se sitúan en la realidad trabajando con problemas que despiertan su interés, además de que propicia la investigación y experiencias como proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los iguales y poner a prueba nuevas ideas.

Siguiendo la veta de la fuente (SEP, 2011):

En el desarrollo de un proyecto se identifican tres grandes momentos: inicio, desarrollo y socialización. El trabajo por proyectos didácticos permite que los alumnos se acerquen gradualmente al mundo de los usos sociales de la lengua, ya que en cada momento es indispensable que movilicen conocimientos previos y aprendan otros, trabajando con situaciones cercanas a la cotidianidad escolar, de tal forma que *aprenden a hacer haciendo*. Con esta organización del trabajo en el aula, los alumnos obtienen mayores logros que con otras formas de enseñanza, ya que en los proyectos didácticos el trabajo colaborativo y los intercambios comunicativos son elementos fundamentales que se adecuan a las características de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011, p. 26).

Los proyectos didácticos incluyen como médula metodológica para las actividades de enseñanza y aprendizaje una o varias secuencias didácticas, mismas que:

consisten en una serie de actividades diseñadas con la finalidad de que los alumnos entiendan y sistematicen los temas de reflexión que les resulten particularmente difíciles. Su objetivo es contribuir a alcanzar el conocimiento que se requiere para continuar con el proyecto; por eso no deben ser tan extensas que desvíen la atención del proceso original. La duración dependerá de las características de los contenidos y el alumnado. Es el maestro quien decide en qué momento debe hacer un alto en el desarrollo de un proyecto para dedicarse a trabajar un contenido mediante una secuencia didáctica específica (SEP, 2011).

Un proyecto didáctico (<http://apoyo-primaria.blogspot.com/2012/01/cuales-son-los-propositos-de-los.html>) conlleva dos tipos de propósitos. Cuando se planifique un proyecto se debe tener presente la necesidad de que posea los dos tipos de propósitos: los comunicativos y los didácticos:

Al plantear los propósitos comunicativos se asegura que las actividades que se realizan dentro del salón de clases tengan sentido para los alumnos, ya que se enfoca a una acción práctica cuyo resultado puede tener aplicación o empleo inmediatos y por lo tanto tiene una evidente utilidad para los alumnos.

Al tener claros los propósitos didácticos se busca asegurar que los alumnos adquieran aprendizajes sobre diversos aspectos del lenguaje que se establecen en los programas de estudio.

Desde el enfoque curricular para la enseñanza del Español (SEP, 2011) es conveniente no descuidar ninguno de los dos tipos de propósito que se plantean en un proyecto, pues cuando el docente centra su atención exclusivamente en el propósito comunicativo, es probable que no asegure los aprendizajes de los alumnos y, en sentido contrario, si la preocupación está puesta exclusivamente en lo que han de aprender los estudiantes, es probable que la actividad pierda sentido para ellos y que además el producto final esperado no se logre de la mejor manera. Es entonces deseable que los dos tipos de propósito aparezcan explícitos en la planificación de las actividades.

Wiedrich (s/f), ofrece también algunas sugerencias estructurales de los proyectos didácticos, puntualizando los momentos por los que atraviesa esta alternativa didáctica. Todo proyecto consta de tres momentos: el diseño, la implementación y la reflexión.

Para llevar a cabo un proyecto exitoso, siguiendo a Wiedrich (s/f), esencialmente se requiere del conocimiento de las necesidades y saberes del grupo para el cual estará pensado, de un ob-

jetivo -o más- claro y concreto y de una detallada planificación.

El diseño del proyecto abarcará diferentes instancias, que podrán sufrir modificaciones durante la puesta en práctica, lo cual, por lo general, sucede. El docente deberá saber adecuar los cambios que se produzcan en la implementación, sin exceder los límites del diseño al punto de que este se vea desvirtuado o la práctica lo lleve a un trabajo muy diferente del que se había pensado originalmente. En consecuencia, no se deben perder de vista el objetivo ni el producto esperado.

SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Las secuencias didácticas han sido, estructuralmente, modeladas por su característica segmentación en actividades de *inicio*, *desarrollo* y *cierre*, que indistintamente han recibido nombres como apertura, desarrollo y conclusión.

Camps; Vilá, M.; Dolz, J. y Schneuwly (como se cita en Vilá, 2003) entienden las secuencias didácticas como pequeños ciclos de enseñanza y aprendizaje articulados en forma de secuencia temporal y orientados a la producción de evidencias de aprendizaje. Las secuencias didácticas pretenden unos objetivos limitados, concretos y compartidos por los alumnos y, en el proceso de planificación, adquieren una especial relevancia la evaluación formativa.

De acuerdo a las fuentes citadas por Vilá (2003) las secuencias didácticas tienen una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase.

Por su duración y por su carácter esquemático en actividades iniciales, de desarrollo y de socialización de resultados, las secuencias didácticas pueden formar parte de unidades o proyectos didácticos.

SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Galaviz (s/f), trabajando con educadoras, realiza una indagación colectiva sobre la definición de situación de aprendizaje. Algunas definiciones que rastrearon en distintas fuentes Galaviz (s/f) y sus colaboradoras son las siguientes:

Son las condiciones que provoca el docente, el texto de estudio, los medios tecnológicos o el propio proceso del trabajo profesional, para motivar la actividad del estudiante en función del logro de los objetivos educacionales (www.businesscol.com).

... ambiente que se crea para atender a los alumnos en el que se consideran tanto los espacios físicos o virtuales como las condiciones que estimulen las actividades de pensamiento de dichos alumnos. Implica exponer al alumno ante situaciones que exijan una actividad de exploración, de búsqueda de alternativas diversas, de reflexión sobre formas y conductas de realización de actividades personales y grupales (González, Carmen. Sites. google.com).

Cirigliano (1983) considera la situación de aprendizaje como aquella circunstancia real en la que se produce el encuentro y el diálogo con el saber y el conocimiento. Es la conjunción de todas las posibilidades enseñantes estructuradas en un ambiente que haga posible un aprendizaje determinado (sapiens.com).

Una situación de aprendizaje se concibe como un espacio de encuentro en el cual los participantes (profesor y alumnos), coordinan acciones a través de un proceso de interpretación/comprensión mediante el cual logran construir significados que comparten. En el contexto

pedagógico, toda situación de aprendizaje es, en esencia, una situación comunicativa. En ella todos y cada uno de los participantes tienen la oportunidad de manifestar sus conocimientos previos, los que constituirán una base sobre la cual construir aprendizajes como resultado de acciones conjuntas, y tienen además la oportunidad de actuar tanto en el lenguaje como en las acciones, sin restricciones ni imposiciones que impidan al niño que se manifieste como un interlocutor legítimo en la interacción. Una situación de aprendizaje facilita la adquisición de nuevos conocimientos en la medida que se vaya creando un ambiente y desarrollando una atmósfera en donde estos conocimientos se hagan compatibles con el conocimiento que el niño ya posee (biblioteca-digital.ucentral.cl).

Desde otros enfoques de conceptualización cercanos a diseños curriculares, recuperados también en Galaviz (s/f), las situaciones de aprendizaje:

Se definen como formas de organización del trabajo docente que buscan ofrecer experiencias significativas a los niños que generen la movilización de sus saberes y la adquisición de otros. La flexibilidad en la planificación posibilita que el docente cuente con la libertad de elegir entre distintas propuestas de organización didáctica, por ejemplo, talleres, situaciones didácticas, proyectos, entre otros (SEP, 2011, p. 173).

Hablar de situaciones de aprendizaje connota la existencia de una relación espacio temporal en la que se dan interacciones humanas con finalidad educativa, por lo que su conceptualización

no puede prescindir de la referencia a nociones como *entorno*, *contexto*, *ambiente*, *clima*, que están relacionadas con un enfoque interpretativo del fenómeno educativo al que se denomina *ecológico*.

Al hablar de situación, argumentan Herrera y Ramírez (s/f), se hace referencia:

a la concepción del marco ecológico, contextual y relacional en la interacción e interrelación de las personas que intervienen en el proceso educativo (aprendizaje-enseñanza), a la que tan escasa atención se le ha venido prestando históricamente y que supone, quizás, una de las tres claves más importantes del éxito escolar.

Herrera y Ramírez (s/f) puntualizan que el fenómeno del aprendizaje formal va sistemáticamente unido a la presencia de sujetos -alumnos y docente- ubicados en una situación en la que se experimentan las acciones previstas; por ello, con un enfoque paidocentrista, privilegian la función del aprendizaje en situación al sostener “de ahí nuestra preferencia por la expresión *situación de aprendizaje-enseñanza*” (Herrera y Ramírez, s/f, p. 3).

Consecuentemente, nada mejor que reivindicar en estas líneas a los elementos fundamentales de esa situación de aprendizaje-enseñanza, mismos que representan los tres pilares básicos del proceso educativo: *situación*, marco o contexto ecológico donde se dan las interacciones e interrelaciones docente discente y discente-discente; *aprendizaje*, actividad/experiencia discente; y *enseñanza*, actuación docente. Pero, partiendo de una orientación basada en el análisis de contenidos y su estructura -de la materia y de la mente-, como contrapartida a la centrada exclusivamente en las tareas.

En coincidencia con la perspectiva ecológica de la educación, como explica Corrales (2002), en lo que expone sobre un principio para la ecología educativa:

comúnmente se acepta que el aprendizaje se da a partir de la interrelación maestro-alumno. Pero no solo la relación maestro-alumno determina el aprendizaje. La idea de una nueva ecología educativa, impulsada desde la última parte del siglo XX, reconoce el aprendizaje como un proceso de construcción del alumno resultante de diversas interrelaciones e influencias mutuas, dadas entre profesor y alumnos, entre alumnos-profesor y la realidad, entre alumnos con otros alumnos, entre alumnos-profesor con los materiales de instrucción. El maestro influye en el aprendizaje del alumno y el alumno influye en la forma en que el maestro realiza su docencia, a partir de múltiples manifestaciones, reacciones y presencias. En esta nueva ecología educativa, el profesor no es el único que enseña, ni los alumnos los únicos que aprenden. El profesor tiene conocimientos teóricos, experiencias de la realidad y preguntas sin resolver, a partir de ellas crea situaciones de aprendizaje y ubica en ellas a los alumnos en posiciones propicias para aprender.

En la intención de plantear una definición de lo que es una situación de aprendizaje, Corrales (2002) argumenta que:

es el estado, condición o disposición -colocación- de una persona que espera lograr un aprendizaje. Implica el reconocimiento de un estado inicial a partir del cual la persona ha de realizar un proceso de transformación

hasta alcanzar un nuevo estado, en relación con su saber conceptual, su saber procedimental y su saber actitudinal. Desde esta perspectiva, diseñar situaciones de aprendizaje implica el diseño del punto de partida, el punto de llegada y el proceso que se ha de recorrer para lograr un aprendizaje.

Para concretar la concepción asumida por Corrales (2002), expone que otra forma de entender la situación de aprendizaje es la definición de un escenario en el que una persona debe aprender algo para poder realizar determinada cosa. Desde esta perspectiva la situación implica un resultado o producto a obtener, que obliga a realizar un aprendizaje, las condiciones de operación para lograr ese objetivo de aprendizaje y lo que debe realizar para asegurar el aprendizaje. Así, el diseño de una situación de aprendizaje consiste en realizar la descripción o bosquejo del aprendizaje a lograr por el alumno, de las condiciones de operación en que las logrará, del uso o aplicación que hará de dicho aprendizaje, de la actitud necesaria del alumno para alcanzarlo y de las actividades que ha de realizar para generar el proceso de aprender.

El aprendizaje siempre se da en un entorno. Como lo dice Corrales (2002), el entorno de aprendizaje es el medio ambiente o clima en el que se desarrolla y realiza el aprendizaje. Es el marco dentro del cual se encuentran las condiciones de operación propicias para lograr los objetivos del aprendizaje. Es el contexto o telón de fondo que dispone al alumno a aprender y en el que se detona, impulsa y realiza el aprendizaje. Puede ser favorable o desfavorable, puede ayudar u obstaculizar, puede ser una fortaleza o una debilidad.

Como puede comprenderse, una situación de aprendizaje

concebida desde la dimensión ecológica del trabajo educativo puede ser creada tanto por el maestro como por el alumno. Cuando es ideada por aquel, necesariamente atraviesa por el diseño de una situación de enseñanza o situación didáctica, misma que se imbrica al plan general de la acción docente, específicamente dentro de una secuencia, unidad o proyecto didáctico.

BIBLIOGRAFÍA

- Amós Comenio, Juan. (1998). *Didáctica Magna*. Octava edición, editorial Porrúa, México. Disponible en: http://www.pedagogena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf Fecha de consulta 11 de junio de 2013.
- Barros, G. (2008). “La ‘intervención didáctica’ del director.” En Ruth Harf, *Dirección y organización de instituciones para niños pequeños*. N Ediciones Novedades Educativas, 1ª. Reimpresión, Buenos Aires.
- Blández Ángel, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. INDE publicaciones, 2ª. Edición, España.
- Cerdán V., Jesús y Grañeras P, Montserrat (1999). *La investigación sobre profesorado (II) 1993-1997*, MEC, Madrid.
- Corrales D., C. (2002). “Taller de diseño de entornos, situaciones y actividades de aprendizaje. Para el aprendizaje independiente, situado, colaborativo y significativo.” Disponible en: www.desi.iteso.mx/.../diseo_situaciones_entornos_aprendizaje.doc consultado 20 de junio de 2013.
- De la Orden, A. (1983). Conferencia “Hacia un modelo tecnológico de intervención educativa” dictada en el II Congreso Latinoamericano de Educación, en Buenos Aires, Argentina.
- Delgado Noguera, M. A. (1992). *Los estilos de enseñanza en la educación física*. I. C. E. Granada.
- Díaz Barriga, F., et. al. (1995). *Metodología básica de diseño curricular para educación superior*. TRILLAS, México.
- Fernández F., Samuel. (1999). *Pautas metodológicas de intervención educativa especializada*, Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo, España.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). “Aná-

- lisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión.” *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 20 de marzo de 2013, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Galaviz, A. (s/f). Disponible en: <http://mejoresmaestras.wordpress.com/2012/09/28/situaciones-de-aprendizaje/> Consultado 19 de junio de 2013.
- Herrera Clavero, Francisco y Ramírez Salguero Inmaculada (s/f). *Situaciones de aprendizaje-Enseñanza*. Universidad de Granada, Instituto de Estudios Ceutíes. Disponible en: <http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/meteva/8/8.pdf> Consultado 20 de junio de 2013.
- Iglesias C., Ma. José y Sánchez R., Ma. del Carmen (2007). *Diagnóstico e intervención didáctica del lenguaje escolar*. Netbiblo, S. L., España.
- Lepe García, E. (s/f). *Las unidades didácticas*. Consultado 20 de junio de 2013. Disponible en:<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm#diseño>
- Parcerisa, Artur. (2007). *Didáctica en la Educación Social: Enseñar y aprender fuera de la escuela*, 6a. edición, GRAO, Barcelona.
- Parcerisa, Artur. (2010). *La educación social. Una mirada didáctica: relación, comunicación y secuencias educativas*. GRAO, Barcelona.
- Pineau, P. (s/f) *Escolarización y subjetividad moderna*. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/29036948/Flacso-Gestion> consultado 4/10/2012.
- Saint-Onge, M. (1997). “La competencia de los profesores, la enseñanza y la didáctica”, en *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio*. Licenciatura en Educación Primaria. SEP/SEBYN, México. (El artículo La competencia de los profesores puede ser leído

- directamente en *Yo explico, pero ellos...¿aprenden?* , Bilbao, Mensajero, 1997, pp. 151-157.
- SEP (2011). *Programas de estudio. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. Autor. Disponible en: http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Espanol_SEC.pdf Consultado 8 de julio de 2013.
- SEP. (2011). *Educación básica. Preescolar. Programa de estudio. Guía para la educador*. México. Autor.
- Sicilia C., Álvaro y Delgado N., Miguel Ángel. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. INDE Publicaciones. Barcelona, España.
- UNESCO (2005). “Educación Formal, Informal y No Formal.” Documento preparado por D. Shigeru Aoyagi, Jefe de la sección de Alfabetización y Educación No formal de la Unesco.
- Vila i. Santasusana, M. (2004). “Actividad oral e intervención didáctica en las aulas.” En *Glosas Didácticas*. Revista Electrónica Internacional. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf>
- Wiedrich, V. (s/f). Disponible en: <http://www.lecturayescritura.com.ar/dispropyepa.htm> Consultado 20 de junio de 2013.

INCIDENCIAS EN LA ESTRUCTURACIÓN DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Laurencia Barraza Barraza

Isidro Barraza Soto

Desde hace ya varios años nos ha tocado la experiencia de trabajar con grupos de posgrado en los cuales hemos tenido la oportunidad de observar y experimentar los problemas que presentan los estudiantes para estructurar propuestas de intervención didáctica dirigidas a solucionar problemas relacionados con su práctica docente. La problemática en la intervención didáctica puede clasificarse en externa e interna; la primera está relacionada con los profesores, la institución y el programa mismo. La segunda es directamente atribuible al estudiante.

El desarrollo de este capítulo se realiza tomando como referencia la clasificación de problemas enunciados y tiene la finalidad de reflexionar acerca de las variables que intervienen, en primera instancia, para el análisis de la práctica docente y en segunda, para generar propuestas de intervención que estén de acuerdo con los enfoques curriculares de los diferentes niveles educativos, y examinar qué tan innovadoras son, tomando como base el contexto y la clasificación de innovación que plantea Poggi (2006), al señalar que la innovación puede entenderse como mejora, cambio, transformación, reforma y/o invención, debido a que:

la percepción de lo que es o no innovador depende de la perspectiva y de las representaciones o concepciones de los distintos sujetos involucrados respecto de la educación, la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, el sujeto que se quiere formar, la sociedad, la cultura, etc. [...] las

innovaciones no son ‘ahistóricas’ sino que se definen en función del contexto y del tiempo, de tal forma que lo que en un contexto puede ser innovador, no lo es en otro, y lo que en un momento fue innovador en un determinado contexto puede dejar de serlo al convertirse en rutina. Toda innovación se realiza en reacción a una situación determinada que se quiere transformar, y lo nuevo se define en relación con lo anterior; lo que es innovación en un país o escuela es tradición en otra (p. 224).

ANÁLISIS DE PRÁCTICA DOCENTE. PROBLEMAS DETECTADOS

En este apartado esbozamos algunas de las dificultades que hemos advertido en los estudiantes y los profesores en el área de posgrado, en particular en el programa de la Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica (MECID), en las asignaturas que están ubicadas en la línea de intervención didáctica y las que exigen análisis puntual del quehacer docente. Incluimos algunos de los más frecuentes y que se convierten en piedra angular para el desarrollo de los trabajos de investigación en el campo de la práctica docente.

Los problemas que se han detectado al analizar la práctica docente, se ubican en diferentes ámbitos y escenarios, por una parte están los que enfrentan los estudiantes y por otra las dificultades de los profesores para la puesta en común del conocimiento. En los párrafos subsecuentes hacemos una descripción de la problemática indicada.

DEFINICIÓN Y DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE PRÁCTICA DOCENTE

Definir el concepto de práctica docente es uno de los primeros problemas con los que se enfrentan los estudiantes; en la exploración de los conocimientos previos se puede advertir que no hay una dimensión exacta para delimitar el concepto, a pesar de ser de uso cotidiano en las escuelas. Las definiciones emitidas por los estudiantes van desde el ámbito áulico hasta situaciones que trascienden lo institucional.

Esta aseveración se desprende de las concepciones que los estudiantes plantean cuando inician el análisis de su quehacer docente y se les pregunta qué es para ellos la práctica docente. Las citas que se incluyen a continuación provienen de equipos de estudiantes de diferentes generaciones y dan cuenta de esta situación. Uno de estos equipos señala que:

La práctica docente *es el quehacer cotidiano* que realiza un maestro en su aula, desarrollando actividades académicas, pedagógicas, sociales, administrativas; además, implementa estrategias de enseñanza-aprendizaje basándose en un plan y programas. Implica conocimientos, saberes, habilidades, planeación, programación, objetivos, evaluación, normatividad, compromiso, estrategias y relación maestro-alumno-comunidad (R1, 2009).

Otro equipo afirma lo siguiente:

La práctica docente *es el desarrollo de las actividades* del maestro dentro de la escuela: académicas, sociales, administrativas, pedagógicas, etc., donde se involucran alumnos, padres de familia y maestros, implementando recur-

sos y estrategias para promover el aprendizaje a través de planes y programas como eje rector de la enseñanza. Se considera la práctica docente como una cuestión inacabada, debido a que todos los días va mejorando e innovando. Implica el compromiso de sacar adelante al grupo, mediante la búsqueda de estrategias adecuadas; una relación maestro-alumno-sociedad; aprendizajes significativos; planeación adecuada y eficiente, pero sobre todo, valorar los conocimientos previos del alumno, así como valores (R1, 2009).

Otro subgrupo, por su parte, opina que:

La práctica docente *es la implementación de estrategias* para promover aprendizajes significativos mediante el desarrollo de actividades que el maestro aplica, ya sean pedagógicas, académicas, administrativas, estableciendo la comunicación entre maestro, alumnos, padres de familia y comunidad en general, para que la práctica tenga impacto positivo en la sociedad. Implica planeación donde se tome en cuenta: recursos materiales, estrategias, valores, motivación, interés, conocimientos previos y evaluación (R1, 2009).

Finalmente, un grupo más señala que:

La práctica docente *es un proceso permanente de enseñanza-aprendizaje* donde los coparticipes son el maestro y el alumno estableciendo una interrelación activa: el docente es conductor, guía y el alumno es constructor; también es el desarrollo de actividades cívicas y culturales dentro de la comunidad escolar con un impacto social a través

de la implementación de recursos y estrategias didácticas. Implica un compromiso donde se establece una comunicación entre el docente y la comunidad escolar; es decir, los aprendizajes deben ser significativos para que tengan impacto en la sociedad, por esto, el docente debe de realizar una planeación adecuada y eficiente, preparada con las estrategias y herramientas didácticas necesarias para satisfacer las necesidades y características de los alumnos, teniendo en cuenta sus conocimientos previos y así lograr el desarrollo de individuos autónomo, llenos de valores, con espíritu triunfador y con capacidad de servicio (R1, 2009).

La cita incluida al final de este párrafo muestra la articulación de las ideas previas de un grupo de estudiantes de primer semestre de la (MECID) de una generación posterior a la anterior; da cuenta de las concepciones sobre el constructo en cuestión y como puede notarse, provienen del quehacer experimental, del hacer y proceder del docente. Es decir, es una construcción que se realiza a partir de las vivencias y experiencias que tienen los estudiantes en su campo de acción. He aquí la mencionada articulación:

La práctica docente es un *proceso* que incluye un conjunto de tareas y formas de abordar los contenidos; para su desarrollo es necesario realizar actividades de planeación, que estarán presentes, antes, durante y después del ejercicio docente, estas actividades tienen como fin alcanzar los objetivos establecidos en planes y programas de estudio y lograr aprendizajes significativos. Demanda del profesor habilidades, conocimientos y actitudes.

Algunas de las *características* que se le atribuyen a la prác-

tica docente son: que es sistematizada, objetiva, flexible, estructurada, dinámica, interesante, accesible, útil, participativa, democrática; parte de las necesidades e intereses de los alumnos, por lo que toma en cuenta su nivel conceptual, además de que exige responsabilidad y coherencia [...] Se identifican algunos *actores* participantes en el desarrollo de la práctica docente, entre los que están: los profesores, estudiantes, padres de familia, directivos y comunidad educativa en general. En otro orden de ideas, se considera que también influyen y por tanto, también se pueden considerar actores importantes a las políticas educativas, a los planes y programas de estudio (currículo), al contexto social y escolar [...] Se detecta que en la práctica docente existe una serie de *implicaciones*, tales como la actualización, capacitación y profesionalización del docente; además implica el diseño de planeaciones didácticas y el alcance de los objetivos educativos (Barraza, 2010).

Las concepciones incluidas permiten visualizar por lo menos cuatro ideas respecto a la forma en que los estudiantes refieren la práctica docente: a) proceso, b) quehacer cotidiano, c) desarrollo de actividades, y d) implementación de estrategias. La pregunta que surge aquí es: ¿qué implica que los estudiantes conciban a la práctica docente de estas formas? Trataremos de explicar.

El término proceso incluye varias dimensiones; una es el tiempo; es decir, cuando se evoca este término remite a periodos de tiempo prologados que generalmente están vinculados a otros aspectos, como por ejemplo las metas a lograr, y que pueden llegar a determinar su temporalidad. Por otra parte, la palabra proceso remite a fases, las que pueden ser entendidas

como una parte de un todo; en el proceso, las fases se articulan y esa es una característica que las hace sucesivas, lo que implica que una se convierte en el antecedente de la otra pero a la vez se interrelacionan, lo que significa que no son fases lineales, sino espirales que se van ensanchando a medida que se avanza no sólo en la temporalidad sino en la conjunción de otros aspectos como pueden ser el desarrollo de estructuras cognitivas. Así, el proceso se convierte en construcción cuyo fin no es fácil determinar, debido a que no depende del tiempo por sí mismo, sino de los ensamblajes que articulan el todo.

Esta idea de fases está relacionada con el término ciclos, los que se asocian con situaciones que terminan, con espacios acabados y de alguna manera encierran la idea de repetición; sin embargo, un ciclo da origen a otro, por lo que terminan siendo eslabones, lo que implica que los niveles de análisis de los ciclos varían; esta idea incluye la profundidad, es decir, los ciclos se eslabonan tanto en la horizontalidad como en la verticalidad.

Entonces, cuando los estudiantes indican que la práctica docente es un proceso, la están remitiendo al terreno de lo inacabado, de lo perfectible y la inscriben en un escenario de largo plazo, pero también advierten que su construcción requiere del planteamiento de metas a corto y mediano plazo, que les permitan articular el conjunto de saberes y conocimientos necesarios e indispensables para poder ensanchar la espiral.

Asimismo en la idea de proceso aparece la incertidumbre, lo no previsible, situaciones que implican un saber profesional, especializado y flexible, que permite realizar la docencia con ciertas características; esto es, concebir a la práctica docente como proceso implica conocimientos, saberes, destrezas y valores determinados e inscribirla bajo un modelo.

Algunos autores indican que las concepciones de práctica docente están asociadas a la orientación bajo la que se formaron

los profesores; en este sentido Rosas (2003), retomando a Pérez Gómez (1995), Porlán (1992) y Kenneth Zeichner (1995), plantea tres perspectivas: a) técnica; b) académica; y c) práctica y de reconstrucción social.

Bajo esta clasificación podría decirse que la práctica docente concebida como proceso se ubica en las dos últimas perspectivas, debido a que reúne las siguientes características: para Rosas (2003), el profesor es concebido como un profesional práctico; en la idea de Schön (1983), el docente realiza su trabajo con sujetos con una carga histórica y social desde donde éstos se relacionan e interactúan, su práctica está hecha de situaciones no dadas de antemano, sino que se genera de la interacción entre estos mismos; por último, para este mismo autor, en general “el profesor se enfrenta a fenómenos de complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores que requieren de él una respuesta no sólo científica sino creativa y ética” (p.48).

El énfasis se encuentra en la reflexión y la acción; esto significa la revisión y el análisis de la acción que debe realizar el profesor sobre las formas y modos de su quehacer docente; es decir, la práctica docente se convierte en objeto de aprendizaje ofreciendo la posibilidad de mejora.

En la perspectiva de la reconstrucción social se destaca el componente valoral y contextual en la que se inscribe, teniendo como meta la emancipación. Esta idea puede ser leída como el análisis crítico que va más allá de lo meramente visible.

Así, podemos concluir que la práctica docente concebida como proceso se presenta como posibilidad, inscrita en el escenario de lo inacabado, de lo perfectible, sujeta al escrutinio constante, realizada en un contexto histórico y social que influye y a veces determina las formas de actuar, de pensar y de relacionarse; por lo tanto, exige de saberes y habilidades profesionales

que le permitan al profesor actuar ante la incertidumbre y la complejidad.

Volviendo a los conceptos planteados por los estudiantes de la MECID respecto a la práctica docente, podemos señalar que la descripción que de ella realizan, incluye un conjunto de situaciones que la integran y que dan cuenta de la complejidad de la misma; es decir, las partes que la conforman a su vez forman el todo; la integración de ese todo implica un conjunto de saberes especializados, pero además, requiere de habilidades que muchas veces son desarrolladas en el escenario de la práctica y que pueden ser atribuidas a la experiencia; sin embargo las formas de proceder se diversifican, situación que puede ser explicada a la luz de la estructura valoral y ética que no solamente orienta sino que atraviesa todo el quehacer del profesor.

Por otra parte, también están presentes los significados que le otorgan; estos significados están articulados no solamente por saberes, sino por creencias y valores.

Vergara (2005, p. 692) realizó una investigación respecto a los significados que los profesores le otorgan al concepto de práctica docente e indica que:

La práctica docente es algo más que el simple hacer de las personas, por lo que para comprenderla es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto. Es decir, considerar que en todo proceso educativo existe un entrelazamiento de contextos: criterios institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, interpretaciones de los profesores, condiciones ambientales y curriculares.

La investigación arrojó que los profesores entrevistados tienen conceptos heterogéneos respecto a la práctica docente y que esto orienta la forma de proceder de los mismos. De igual forma, se encontró que “en algunos de los entrevistados la práctica docente se reduce a las actividades realizadas por el profesor que favorecen el proceso de aprendizaje” (Vergara, 2005, p. 694), mientras que otros la advierten como un “proceso complejo” (p. 695).

En una de las conclusiones se asevera: “En toda práctica existe un entrelazamiento de experiencias, aprendizajes obtenidos, que de alguna manera inciden en la función de los docentes” (Vergara, 2005, p. 695).

Otra de las concepciones acerca de la práctica docente de los estudiantes de la MECID es: *la práctica docente es un quehacer cotidiano*. Para efectos de análisis de este constructo intentamos primeramente determinar qué implica hablar de un quehacer. De acuerdo con la definición aportada por los diccionarios, este término remite a la realización de una tarea, o bien, a una ocupación; de alguna manera incluye una dimensión de carácter obligatorio; es decir, la tarea debe realizarse como parte de un contrato o convenio establecido para tal efecto; en este sentido, la tarea adquiere rasgos que la distinguen del resto de las otras.

Asimismo, el quehacer remite a una dimensión de carácter técnico, más cercano a lo procedimental, a la puesta en práctica de un conjunto de habilidades, ubicándose más en el campo de lo experiencial (conocimiento tácito), mientras que la palabra cotidiano refiere a algo común, sistemático, entendiendo esto como la repetición de acciones y puede asociarse a rutinas. Entonces, el quehacer cotidiano implica el conocimiento experiencial y procedimental que contempla la puesta en práctica de un conjunto de habilidades que se desarrollan a partir de la práctica constante y reiterada de acciones inscritas en un campo determinado.

Inscribir a la práctica docente en este escenario la lleva a una delimitación temporal, puesto que lo cotidiano se vive y experimenta en el día a día; es decir, son periodos de tiempo acotados y podrían ubicarse en el corto plazo. Percibir a la práctica docente como quehacer cotidiano podría suponer que las acciones se encadenan en un sentido más lineal y la exigencia de la reflexión sobre este quehacer se desdibuja, debido a que se prioriza la acción en sí misma pero no en su relación con los demás actores y contextos que la implican.

Siguiendo los modelos citados por Rosas (2003) podemos advertir que la concepción de la práctica docente como quehacer cotidiano se ubica en las perspectivas técnica y académica, debido a que reúne algunas de las características que se le atribuyen, como por ejemplo: considera que las situaciones con las que se encuentran los profesores son situaciones dadas que se pueden resolver con determinados conocimientos científicos. “Considera a la práctica educativa como si fuera una situación estable, inamovible y completamente previsible” (p. 46). El profesor es concebido como un técnico y desarrolla su trabajo bajo un esquema de entrenamiento por competencias.

Bajo esta perspectiva Pérez Gómez (1995), citado en Rosas (2003), plantea dos modelos, uno llamado de *entrenamiento*, donde los profesores son entrenados en el uso de técnicas que han sido probadas como exitosas, tomando como referente el rendimiento académico de los estudiantes, y el otro se denomina *adopción de decisiones*, donde el profesor no aplica los conocimientos adquiridos de forma mecánica, sino que los toma como principios y procedimientos que le permiten tomar decisiones frente a las situaciones que se le presentan.

Bajo la perspectiva académica, la práctica docente es considerada como una trasmisión de conocimientos y se concibe al profesor como un intelectual que posee el conocimiento disci-

plinar. Tanto en la perspectiva técnica como en la académica la práctica se desdibuja, la relevancia se le otorga al conocimiento científico.

En las concepciones de los estudiantes sobre la práctica docente hay tres de ellas que pueden ser ubicadas en los enfoques citados anteriormente; una es precisamente la que se enunció líneas arriba, las otras dos corresponden a considerarla como *desarrollo de actividades e implementación de estrategias*; sin embargo, podría decirse que en estas dos últimas todavía el trabajo del profesor aparece más fragmentado y acotado, reducido a cuestiones meramente técnicas.

Esto puede derivarse del margen de acción que los profesores perciben en sus espacios de trabajo, pues en las últimas reformas educativas, los materiales educativos que se les han proporcionado incluyen las secuencias didácticas en las que se puntualiza cada uno de los aspectos que deberán desarrollar; incluso, en algunas ocasiones señalan el tiempo que ocupa cada una de esas actividades. También puede obedecer, como se señala en Rosas (2003), a la formación que recibieron; es decir, los profesores fueron entrenados para transmitir conocimiento; asimismo se les indicaron las fuentes de las que emana ese conocimiento y que son imprescindibles para realizar el trabajo docente, como son los planes y programas de estudio y los libros de texto, situaciones que fueron asimiladas y que han dado lugar a la *reproducción de prácticas*.

El desarrollo de las ideas respecto al concepto de práctica docente muestra la diversidad de concepciones que tienen los profesores acerca de su quehacer docente; también refleja que su referente para el análisis proviene del campo práctico, es decir, los docentes recurren a su actuar cotidiano para darle sentido al concepto en cuestión y para caracterizarlo.

En los planteamientos se advierte que existen lógicas que fa-

vorecen la construcción o generación de conocimiento e indican esquemas de análisis que pueden ser utilizados para lograr la revisión profunda de la práctica docente de los profesores.

CONTRASTANDO EL CONCEPTO DE PRÁCTICA DOCENTE

En las caracterizaciones que los estudiantes realizan de su práctica docente hemos podido advertir las perspectivas desde donde se plantean pero también aparece un conjunto de acciones que se interconectan y que no siempre están directamente vinculadas a las actividades que desarrollan los profesores en las aulas, sino que trascienden este espacio y en ocasiones el escolar, razones que nos obligan a plantear las dificultades que hemos encontrado para la delimitación del concepto de práctica docente y que además resulta una tarea obligada y necesaria para concretizar propuestas de intervención didáctica que contribuyan a la prevención o solución de un problema.

Delimitar el concepto de práctica docente resulta una tarea ardua y compleja, debido entre otras cosas, a que existen autores que plantean el constructo pero no lo desarrollan; podría decirse que asumen el entendimiento y la comprensión como algo inherente. Sin embargo, es notoria la necesidad que existe de asumir un concepto bajo una orientación teórica -sobre todo cuando se desea profundizar en las implicaciones que tiene para el desarrollo del quehacer docente-. Entonces podemos apreciar que la delimitación del concepto *práctica docente* no sólo está relacionada a espacio o temporalidad, sino que está asociado a definiciones teóricas que orientan las formas de proceder y de actuar de los profesores, no simplemente en los espacios institucionales, sino en aquellos que los trascienden.

En este sentido, García-Cabero, Loredo y Carranza (2008) señalan que la práctica educativa de los profesores es una activi-

dad dinámica y reflexiva que no sólo se refiere a los espacios de interacción entre maestro y alumnos; no es únicamente docencia, sino que incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos de interacción.

Las dificultades relacionadas con la delimitación del concepto se advierten cuando los estudiantes tienen que realizar la búsqueda de un problema al cual deben dar solución. Puesto que en la vida cotidiana de las escuelas los conceptos son utilizados como parte del lenguaje común, pero no siempre son objeto de reflexión y de análisis, esta situación se traslada al escenario de la superación profesional, como es el posgrado: ¿qué analizar de la práctica docente si es tan basta, tan amplia, tan concreta y tan escurridiza a la vez?

Los estudiantes saben y conocen que en las aulas, la escuela, los padres de familia, la vinculación con la comunidad, las relaciones con la autoridad, el liderazgo, el desarrollo del currículo, entre otras muchas cosas más, son parte de los problemas que deben resolver; pero... ¿qué resolver?, ¿cómo hacerlo?, ¿cuándo resolverlo?, son preguntas obligadas. Sin embargo, al parecer, hay ocasiones en las que la vida en las escuelas resulta tan abrumadora que no queda tiempo para pensar en soluciones.

Esta escasa reflexión, al menos de manera sistematizada e intencionada, es uno de los obstáculos que los estudiantes de posgrado deben vencer; es decir, tienen que aprender a discriminar, a focalizar, a identificar qué problemas pueden resolver y cuáles, definitivamente, están fuera de su ámbito. Los estudiantes, por lo general, recurren a buscar los problemas en otros espacios que no son precisamente en los que ellos tienen la mayor actuación, tal vez porque les resulta más sencillo y menos comprometedor buscar las causas del “fracaso”, o de lo que algunos califican como tal, en otros escenarios. Entonces, lograr que los estudiantes puedan analizar su quehacer docente resulta una de

las tareas difíciles de concretizar, sobre todo cuando se requiere realizar un análisis intencional y sistematizado, porque la intención exige por lo menos cuatro cosas: propósito, determinación, voluntad y dedicación, lo que podría traducirse en: ¿para qué quiero analizar la práctica docente?, ¿qué me motiva?, ¿cuánto tiempo y esfuerzo estoy dispuesto a invertir?

Sin embargo, lograr tanto la delimitación del concepto como el análisis del mismo presenta complejidades que no solamente corresponden al ámbito práctico y a la responsabilidad de los estudiantes, sino que al parecer existen problemas procedentes del campo teórico, donde la flexibilidad que permite el estudio de las ciencias sociales y la diversidad de orientaciones teóricas complejizan la búsqueda y la toma de decisiones, sobre todo para quienes no son expertos en el campo.

Podría suponerse que los profesores son los expertos; sin embargo, en este contexto se identifican como expertos aquellos que se han dedicado a generar conocimiento en el campo pedagógico y que lo hacen de manera sistemática y organizada; aquí los profesores son considerados expertos en el campo del desarrollo de la docencia. En este marco, Zabala (2011) indica que una de las dificultades para el análisis de práctica docente -con la intención de conocer qué tan efectiva es y detectar los indicadores de prácticas exitosas- consiste en que no se cuenta con marcos comunes que permitan evaluar el quehacer docente y explica que la práctica docente puede ser buena bajo un paradigma teórico y totalmente insuficiente desde otro. Asevera: “difícilmente se puede mejorar la enseñanza si no se dispone de indicadores o protocolos estables y fundamentados que permitan reconocer las buenas prácticas e identificar las estrategias de enseñanza más apropiadas para la consecución de los objetivos educativos” (p.13). En este mismo aspecto, García-Cabero, Loredó y Carranza (2008) proponen un modelo que consta de tres

dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. La relación entre estas tres dimensiones es interdependiente. Precisan que es indispensable establecer una delimitación entre los conceptos práctica docente y práctica educativa, debido a que ellos consideran que la práctica educativa comprende las dimensiones señaladas. Del análisis que realizan estos autores se puede obtener el comparativo que se presenta en la siguiente tabla.

Práctica docente	Práctica educativa
Se centra en las acciones que se realizan dentro del aula.	Comprende el antes, el durante y el después en las acciones docentes. Los tres momentos hacen alusión a pensamiento, interacción y reflexión sobre los resultados.
Es la acción que el profesor desarrolla dentro del grupo, referida al proceso de enseñar (De Lella, 1999).	Se lleva a cabo en el contexto institucional y se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional, que influye indirectamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

<p>Hace referencia a todo lo que ocurre dentro del aula, a la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generen.</p>	<p>Se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre el profesor y los alumnos en el salón de clase. Toma en cuenta los factores contextuales.</p>
<p>Se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente en el aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>Se concibe como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Debe abarcar tanto los procesos de planeación docente como los de evaluación de los resultados, que son parte inseparable de la actuación del docente (Zabala, 2002).</p>
<p>Es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que ocurren en la enseñanza; ésta se caracteriza por su inmediatez, porque presenta rasgos de imprevisibilidad (Doyle, 1986). Este autor asocia la práctica docente con el quehacer del profesor en el aula.</p>	<p>Es un espacio donde se puede confrontar el proyecto institucional; es decir, las metas y políticas institucionales con las acciones docentes propiamente dichas.</p>

Información tomada de García-Cabero, Loredó y Carranza (2008).

Siguiendo a estos autores, los conceptos vertidos por los estudiantes respecto a la práctica docente se considerarían como práctica educativa, debido a que todos ellos abarcan tanto el antes como el después de las interacciones grupales; sin embargo,

para efectos de la delimitación, no sólo del concepto, sino del problema que será abordado como objeto de estudio y sujeto a intervención, es necesario por lo menos realizar una delimitación espacial, por lo que generalmente se recurre al espacio del aula. En esta idea se estaría hablando no de práctica educativa, sino de práctica docente. Puede notarse que la delimitación es demasiado artificial, puesto que en el escenario de la práctica esto no aparece de manera nítida, sino que los hechos aparecen entremezclados y no se sabe dónde comienza la práctica educativa y dónde termina la práctica docente. Con esto queremos hacer notar que la segmentación o acotación no es un acto natural, que se dé por sí solo, sino que es el investigador quien plantea los recortes. En este sentido, los estudiantes no han tenido un entrenamiento suficiente que les ayude a realizar esta tarea, situación que se advierte en la amplitud con la que plantean el problema a resolver.

En general, para los estudiantes todas las actividades que ellos realizan tanto dentro del aula como en el contexto escolar las realizan más en función de espacio que de tareas -sean estas actividades que se desarrollan antes, durante o después de los procesos interactivos en el aula y están asociadas al concepto de práctica docente cuando tienen que hacer la distinción con práctica educativa-.

Otra dificultad que hemos podido constatar es el acopio de información y la forma en que será sistematizada, situación que es derivada de los problemas para delimitar el objeto de estudio y establecer esquemas de análisis.

Con frecuencia la información que los estudiantes recuperan corresponde parcialmente a la que necesitan para documentar el problema o bien para dar cuenta de los resultados obtenidos. Esto obedece, entre otras cosas, a que: a) los indicadores que utilizan para la recogida de información no están acotados, a

menudo corresponden a generalidades, y b) la desvinculación entre el problema y la teoría que se revisa.

Continuamente la teoría aparece desligada, como formando parte de un escenario diferente y no integrada ni utilizada para documentar, precisar o argumentar el problema derivado del quehacer docente. Así, la teoría es desdeñada. Esto trae como consecuencia que de la información recabada solamente se utilice una parte de ella.

Asimismo, el desdén por la teoría dificulta la delimitación del objeto de intervención, debido a que no hay claridad respecto a los constructos que serán objeto de intervención. Un número importante de veces los constructos son definidos a la luz del sentido común, otras veces aparece una lista a manera de definiciones, pero por lo general, el análisis es débil, lo que implica que no haya precisión respecto a lo que comprenden los conceptos enunciados en el problema. De la misma manera, hemos podido observar que los estudiantes, en su mayoría, no recurren a la búsqueda de teoría cuando tienen que diseñar estrategias de intervención; es decir, intentan utilizar su conocimiento empírico en el diseño de la propuesta sin complementarlo con los aportes teóricos provenientes del conocimiento didáctico; esto repercute, con frecuencia, en la solidez de la propuesta de intervención didáctica. Además, los autores carecen de argumentos para identificar qué están aportando al conocimiento didáctico, cuál es la generación de conocimiento o bien, cuál conocimiento están replicando y qué resultados están obteniendo.

En este mismo orden, los estudiantes se encuentran con la información recabada, que por lo general es un número importante, aunque no siempre corresponda al objeto; la pregunta obligada es: ¿qué hacer con ella? La respuesta simple sería “sistematizarla”, pero: ¿qué significa este término para los estudiantes?

Consideramos que en esta pregunta inician los problemas,

porque este concepto pertenece a un campo específico; es decir, forma parte del lenguaje especializado, por lo que requiere de personas que por lo menos lo conozcan, aunque el ideal es que lo comprendan.

La sistematización es un término que con frecuencia se utiliza en los ámbitos científico y académico y se relaciona con formas de proceder para estructurar, clasificar y organizar información con la finalidad de identificar qué cosas están generando un problema, cuáles se están solucionando o bien, cuáles son aportaciones al conocimiento. Sin embargo, el concepto por sí mismo entraña dificultades, pues no hay una definición única, situación que obliga a la adopción de aquella que se adecue a las necesidades del proceso de investigación y sobre todo proporcione la información requerida para escudriñar el objeto de estudio.

Para evidenciar las dificultades que entraña el concepto en sí mismo, Audirac Camarena (2011), retomando al Instituto Interamericano de Derechos humanos, Taller permanente de sistematización ALBOAN, Jara, Martinic, López Calva (2006), Fierro (1999) y otros, encontró las siguientes acepciones respecto a sistematización: a) registro ordenado de experiencias que deseamos compartir; b) proceso permanente y acumulativo de creación de conocimiento a partir de experiencias de intervención en una realidad social; c) interpretación crítica de una o varias experiencias; d) alternativa de evaluación; e) proceso de creación participativa de conocimientos teóricos y prácticos; f) transformación auténtica; g) hacer un alto en el camino.

Todas estas definiciones tienen en común las exigencias del orden, la reflexión, el razonamiento crítico, e implican análisis, reconstrucción y transformación.

Audirac Camarena (2011, p. 12), respecto a la sistematización de la práctica docente, indica:

La sistematización de la práctica docente permite explicar el ‘mapa’ de desarrollo del curso, mostrar las posturas y acciones educativas, y hacer posible su comprensión, comunicación y mejoramiento [...] este mapa brinda la oportunidad de realizar una investigación reflexiva de la práctica docente y no conformarse con la sola aplicación de teorías, estrategias o herramientas previamente definidas por otros [...] permite identificar y mostrar las propias capacidades y los recursos del entorno, romper con lo institucional y con lo personalmente establecido, promoviendo una labor educativa profesional innovadora.

Esta información deja claro que para lograr que los estudiantes reflexionen y analicen el constructo *práctica docente* no solamente se requiere de la experiencia como tal, sino de conocimientos tanto del ámbito de la educación como del de la investigación, además del desarrollo de habilidades y destrezas que contribuyan al logro de este objetivo.

DIFICULTADES ASOCIADAS A LA ENSEÑANZA

Por otra parte, se tiene la actuación de quien funge como asesor o profesor del curso: ¿qué puede hacer o qué hace para lograr que los estudiantes focalicen los problemas que les interesan, pero sobre todo, los que puede resolver?

Cuando los profesores son novatos, entendiendo este concepto como la persona que no cuenta con la experiencia suficiente para desempeñarse en el campo de conocimiento al que está adscrito, con frecuencia inician su proceder desde el campo de la teoría, por ser éste uno de los escenarios más conocidos y donde encuentra mayor seguridad. Se puede decir que utilizan el modelo academicista que se señaló en otro apartado.

En el contexto de la formación docente, Díaz Barriga y Núñez (2008) realizan las siguientes precisiones respecto a los docentes novatos:

Lo que diferencia al experto del novato consiste en la forma en que el primero organiza y estructura el conocimiento, la profundidad y la complejidad con la que puede representarse y afrontar una situación-problema y las habilidades metacognitivas que despliega (p. 51).

Entre los problemas o dificultades que hemos observado que enfrentan los profesores que se desempeñan en el posgrado están: a) la selección de textos o bibliografía, b) el dominio del conocimiento disciplinar, c) la vinculación con los demás niveles educativos, d) la vinculación de la teoría con la práctica y e) la pertinencia y viabilidad tanto del objeto de intervención como de la propuesta de intervención didáctica. En las páginas posteriores intentamos describirlos.

En el ámbito de la práctica docente, los profesores generalmente recurren a presentar a los estudiantes una serie de bibliografía, que desde su punto de vista, podría ayudarles a comprender el concepto; sin embargo, la experiencia nos ha dicho que no es suficiente presentar al estudiante un conjunto de autores, sino que el profesor debe tener la capacidad de seleccionar aquellos textos que orienten al estudiante en la delimitación del constructo, ya sea por la claridad con que abordan el tema, el lenguaje que utilizan, los ejemplos que señalan, o bien, por la forma en que conjugan los diferentes elementos y conceptos que articulan el o los constructos a revisar. Así, por ejemplo, al preguntarles a los estudiantes de posgrado qué opinaban sobre los materiales básicos que se les proporcionaban para el desarrollo de las asignaturas, se encontró que algunas de las lecturas

complejas fueron las referidas al ámbito del análisis y diseño curricular; entre las causas que señalan están: el lenguaje que manejan los autores es muy elevado y especializado, hacen alusión a modelos y tradiciones curriculares donde no cuentan con referentes para comprenderlos y algunas de ellas fueron incluidas al inicio del curso (Barraza, 2009).

De las evaluaciones realizadas por los estudiantes al desarrollo de algunas de las asignaturas se desprende que:

Los contenidos abordados y las reflexiones en torno a la práctica docente y en particular a la forma como los estudiantes diseñan sus estrategias de intervención, han propiciado cambios en el quehacer del docente, sobre todo en la importancia que le conceden a la planeación y a la comunicación con los estudiantes, además de que los ha llevado a revisar su proceder (Barraza, 2009, p. 3).

Sin embargo, indican que hace falta, por parte del asesor, planear actividades ya sea al final de la sesión o de la unidad que les permitan recuperar los contenidos conceptuales abordados; perciben esta acción indispensable para la comprensión y el desarrollo de los contenidos posteriores (Barraza, 2009).

Respecto a la búsqueda y selección de materiales, existen opiniones que se pronuncian porque sea el estudiante mismo quien realice estas búsquedas, dado que es una actividad formativa. Estamos de acuerdo en este punto, sin embargo, consideramos necesario el apoyo para los estudiantes que se inician en los estudios de posgrado, sobre todo en el trazo de rutas de búsqueda, las cuales pueden darse a partir de la identificación de autores generales y especialistas en alguno de los campos del conocimiento.

Asimismo, el profesor debe ser hábil tanto en la búsqueda y

selección de información como en el diseño de estrategias para trazar las rutas de búsqueda, situaciones que exigen el dominio del campo disciplinar.

OPERACIONALIZAR LA TEORÍA. UNA RESPONSABILIDAD DEL DOCENTE

Retomando el concepto de práctica docente y las dificultades que entraña tanto para el estudiante como para el profesor, encontramos que éste tiene la responsabilidad de lograr que el estudiante haga operativo el concepto; es decir, que lo descomponga, para que lo analice. Uno de los textos que desde nuestra experiencia resulta útil para llevar a los estudiantes a realizar este ejercicio, es el de Fierro, Fortoul y Rosas (2006) porque descompone el concepto de práctica docente en seis dimensiones, situación que permite al estudiante focalizar su atención en los aspectos de carácter didáctico, sin olvidar que todo el conjunto influye en la articulación de una propuesta didáctica, pero que solamente una pequeña porción del quehacer docente será sujeto al análisis, la reflexión, sistematización y mejora; asimismo, se dará cuenta que este ejercicio tendrá que hacerse a profundidad; es decir, no es la longitud lo que determina el alcance de la investigación, sino la profundidad con que se abordó el problema detectado. Aunque cabe el riesgo, sobre todo cuando el profesor es novato, de que se termine por fragmentar el concepto de práctica docente y el estudiante se quede atrapado, buscando la solución en el problema mismo, no así en el conjunto de posibilidades que le ofrece el concepto en general. Con esta última idea intentamos explicar que el diagnóstico del problema es puntual y profundo, pero que la solución tiene que ser planteada considerando los demás

aspectos que están implicados en la práctica docente, como son por ejemplo, las cuestiones valorales y contextuales.

Fierro, Fortoul y Rosas (2006), retomando el concepto de Carr y Kemis (1988), lo plantean de la siguiente manera:

La práctica docente es “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p. 21).

En apariencia el constructo resulta comprensible, pero cuando se intenta descomponer el concepto *praxis* y comprender a la práctica docente como *praxis social*, es una tarea bastante complicada, entre otras cosas, porque el referente común que manejan los estudiantes es vincular *praxis* con *práctica*, agregando con frecuencia que en el primer concepto se unen teoría y práctica. Concebido así, se puede decir que es una práctica con características singulares, pero, ¿cuáles son? Descubrir los componentes que encierra el concepto *praxis* es complejo y en ocasiones no se logra, sobre todo cuando el profesor es novato, debido a que asume la comprensión del concepto como algo inherente a la capacidad del estudiante.

Consideramos que cuando el concepto propuesto por las autoras citadas líneas arriba, queda comprendido como *un hacer o un quehacer* que está vinculado a las configuraciones culturales, sociales e históricas de quien realiza el hacer, pero que además son ideas que han sido puestas en práctica en el campo de trabajo, es cuando estas ideas se convierten en parte de la experiencia vivida y su característica principal es la trans-

formación. Entonces, analizar la práctica docente desde este referente lleva tanto al estudiante como al profesor a centrarse en la experiencia vivida, la que está atravesada por todos los componentes señalados, con la finalidad de que esa experiencia vivida sirva como detonante para que a partir de la confrontación pueda ser transformada.

Pero, ¿qué confrontar? y ¿cómo lograr la confrontación?

Estas son tareas del profesor; aquí se tiene que buscar los *modelos* que ayuden al estudiante a descubrir qué cosas de su quehacer docente se acercan al modelo y cuáles se alejan. El punto de conflicto radica, para el profesor, en que los modelos no siempre son explícitos; esto es, casi siempre deben ser contruidos a la luz de una revisión teórica, que procede tanto de los parámetros establecidos a nivel de política educativa, como son los planes y programas de estudio, como de aquellos teóricos que han hecho acercamientos al tema a partir de diferentes campos del conocimiento, como pueden ser la psicología y la sociología.

Esto significa que la construcción del modelo requiere tanto del profesor como del alumno conocimientos, habilidades y destrezas, que le permitan integrar y estructurar todos los elementos necesarios para configurar un modelo de práctica docente que responda a las exigencias del contexto actual.

Entonces, operacionalizar la teoría implica para el profesor el dominio del campo disciplinar, porque lo obliga a diseñar estrategias didácticas que permitan al estudiante realizar las vinculaciones entre el campo del saber y el del hacer; es decir, es un escenario en el que se vincula la teoría y la práctica, exigiendo, asimismo, del profesor, el conocimiento del nivel educativo en el que se desempeñan los estudiantes, para apoyarlo en la contextualización del objeto de intervención, no solamente en lo espacial sino en la delimitación teórica del mismo.

Por lo tanto, la estrategia de exposición de textos, que es tan utilizada, no es suficiente si no hay intervención por parte del profesor para llevar a los estudiantes a la reflexión y el establecimiento de vínculos con el objeto que se analiza y que será sujeto de intervención. Quedando el conocimiento fragmentado, parcializado y, por ende, con graves dificultades para que los estudiantes lo utilicen eficazmente en la justificación, argumentación y fundamentación; aspectos que se advierten en la integración de las propuestas de intervención.

La mayor parte de las dificultades enunciadas respecto a la vinculación de la teoría con la práctica tienen su origen en el escaso conocimiento que con frecuencia poseen los profesores respecto a los procesos de desarrollo curricular que se realizan en los niveles educativos de donde provienen los estudiantes, como son educación básica o bien media superior; situación que implica aprietos para detectar la pertinencia y relevancia de los objetos de intervención y de las propuestas didácticas que se derivan.

La experiencia y las observaciones realizadas nos permiten afirmar que algunos de los profesores solamente se han desempeñado en el campo de la educación superior como formadores de docentes. Asimismo, algunos otros han trabajado en educación básica, pero su referente con frecuencia no corresponde a las últimas reformas curriculares implementadas en estos niveles, por lo que su conocimiento está desfasado.

Los acercamientos a estos niveles educativos se realizan desde los espacios teóricos, revisando tanto las políticas educativas como los planes y programas de estudio y los materiales de apoyo tanto para los profesores como para los niños o adolescentes; sin embargo, las lógicas y dinámicas de las instituciones no están dentro de su dominio.

En este sentido, se dificulta orientar la intervención, situa-

ción que con frecuencia es advertida por los estudiantes; de eso da cuenta la síntesis que se recuperó de las debilidades y sugerencias para mejorar, señaladas por un grupo de estudiantes, quienes manifiestan que no siempre hubo buena respuesta por parte del asesor para apoyar el trabajo que se estaba desarrollando, que se desatendieron aspectos relacionados con otras formas de intervención, como es el caso de los docentes que se dedican a la función de Apoyo Técnico Pedagógico (Barraza, 2009).

De igual forma, ante el planteamiento de la pregunta *¿qué me gustaría que se hubiera revisado en Taller de Intervención en el Aula I?*, indican:

- a) Trabajar con la creación de actividades didácticas novedosas en colaboración con todos los integrantes del grupo.
- b) Trabajar más sobre la repercusión del enfoque didáctico en el proyecto de intervención.
- c) Abordar con mayor profundidad la planeación de las unidades didácticas.
- d) Ver más estrategias y secuencias didácticas para integrar las propuestas de intervención.
- e) Aspectos sobre evaluación acordes a la reforma curricular.
- f) Despejar algunas dudas sobre el trabajo en la reforma curricular.
- g) Revisar más detenidamente las unidades didácticas.

Hasta aquí podemos concluir que la revisión y el análisis de la práctica docente en este escenario no solamente le corresponde al estudiante como un ejercicio obligado, o bien para alcanzar los propósitos y el perfil de egreso de un programa educativo, sino que esta acción se convierte en un espacio de formación para el profesor y para el estudiante, porque en la medida en que se avanza en la revisión y profundización en este campo del saber, el profesor fortalece el suyo propio, pero también su hacer, porque descubre, inventa, reestructura, diseña; es decir, busca o debe buscar estrategias didácticas que le permitan plantear el conocimiento de tal forma que pueda ser comprendido y utilizado por quienes son los sujetos de su intervención.

OTROS FACTORES EN UN MISMO ESCENARIO

Hemos abordado las dificultades referidas al aprendizaje y a la enseñanza que encontramos respecto a la construcción y/o estructuración de propuestas de intervención didáctica; sin embargo, advertimos que más allá de lo académico, existen algunos otros factores que influyen para alcanzar los objetivos propuestos. En específico, abordamos la culpa y la toma de acuerdos en colegiado, el primero asociado a los estudiantes y el segundo a los profesores.

La culpa se convierte en un adversario a vencer, debido a que los estudiantes (todos ellos trabajadores de la educación) han asumido que los problemas que le aquejan al sistema educativo están íntimamente relacionados con su quehacer docente, con frecuencia fragmentan al sistema; es decir, no visualizan los problemas como un todo, no siempre alcanzan a advertir que los fracasos educativos tienen un carácter sistémico, situación que ha llevado a un número importante de profesores a asumir culpas que no siempre le corresponden; entonces, cuando se lle-

ga al escenario de la profesionalización, esta es una de las tareas: lograr que los profesores puedan advertir los problemas educativos con un carácter sistémico para que estén en condiciones de detectar en cuál o cuáles de sus componentes están ubicados y a partir de ahí, delimitar las funciones que les corresponden y que les son propias. Al mismo tiempo, este análisis les permitirá detectar cómo los otros componentes del sistema educativo están influyendo positiva o negativamente en su trabajo cotidiano.

Lograr que los estudiantes visualicen la influencia del contexto en el quehacer docente es tarea ineludible en la construcción de una propuesta de intervención didáctica; asimismo, deberá detectar cuáles son los factores, aspectos o elementos que tiene a su favor y con cuáles, a pesar de no estarlo, tendrá que realizar el ejercicio docente.

Identificar los factores que determinan el éxito o el fracaso es una de las tareas obligadas; sin embargo, cuando los estudiantes tienen que vincular estos aspectos con la propuesta, no siempre se logra con éxito, entre otras cosas porque desvinculan lo que el contexto les ofrece con las propuestas que realizan. Con frecuencia, a la hora de proponer, recurren a esquemas que son conocidos y que dan cuenta del tipo de práctica docente que desempeñan.

Para que los estudiantes estén en condiciones de realizar las actividades asociadas a la reflexión y análisis de su práctica docente tendrán que traer a la superficie, o bien, a la conciencia, este factor como un elemento que forma parte del ser y del hacer del profesor; además, los estudiantes deben advertir que la culpa les puede generar insatisfacciones pero también un deseo de complacer, aunque esto deje fuera a los alumnos, quienes son los sujetos de su intervención.

Por otra parte, revisando la toma de acuerdos entre profesores que atienden el posgrado o las asignaturas del eje, encon-

tramos que este punto representa un problema serio en el desarrollo de los programas educativos, debido a que con frecuencia los profesores asumen posturas casi inamovibles; es decir, se observan resistencias a reconocer las dificultades que entraña acercarse a un campo del saber sin los referentes suficientes para comprenderlo.

La falta de acuerdos se percibe en el desarrollo de los programas educativos y en la integración de las propuestas de intervención, pero también es señalado por los estudiantes, quienes resultan afectados por estas “guerras” sin sentido. Tal vez este hecho obedezca a la percepción que tienen los profesores de sus colegas y la escasa credibilidad que le otorgan al conocimiento que poseen, así, en una investigación realizada por Barraza (2013, p. 134) se encontró que:

los docentes manifiestan que en las reuniones colegiadas existen aportaciones insipientes; se percibe que existe poca profundidad en el conocimiento de los planes y programas de estudio y además el nivel académico de algunos docentes no propicia la reflexión y descienden el nivel de discusión.

Es preciso dejar claro que cuando hablamos de las dificultades para la toma de acuerdos, no eliminamos el debate como una forma de encontrar las soluciones adecuadas, lo que se cuestiona es la asunción de posturas radicales, donde la argumentación pierde su sentido.

La dificultad para la toma de acuerdos es percibida por los estudiantes en las formas en que se desarrollan los cursos, debido a que algunos materiales bibliográficos que son utilizados en una asignatura se duplican porque también se incluyen en otra. En las evaluaciones realizadas al desarrollo del programa, los es-

tudiantes han indicado la necesidad de mayor vinculación entre las asignaturas que corresponden al eje de metodología y al de intervención. La falta de acuerdos también se evidencia en las dificultades que presentan los estudiantes para la integración del documento de tesis. Así, por ejemplo, al solicitarles que integraran un índice de su trabajo de tesis, los estudiantes manifestaron dudas y situaciones de resistencia; cuando finalmente lo realizaron, el acomodo de los temas mostraba escasa coherencia, temas y capítulos que ya habían sido construidos no aparecían porque no se identificaban como parte del trabajo.

Hasta aquí expusimos algunas de las dificultades que advertimos en el desarrollo de los programas de la Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica (MECID), referidas principalmente a la conceptualización de la práctica docente tanto en su dimensión de aprendizaje como de enseñanza.

En esta segunda parte reseñamos algunas de las propuestas de intervención didáctica que han sido diseñadas, desarrolladas y evaluadas por estudiantes de este programa y que a nuestro juicio presentan algunos elementos de originalidad que, bajo las ideas presentadas por Poggi (2006), se considerarían como innovadoras. Además de mostrar que más allá de las problemáticas enfrentadas para su integración, los estudiantes encontraron apoyos didácticos, metodológicos y pedagógicos que les permitieron alcanzar las metas establecidas, pero sobre todo, realizar esos ejercicios metacognitivos que con seguridad habrán contribuido a la transformación de su quehacer docente. Las propuestas didácticas incluidas dan cuenta que tanto los profesores como los estudiantes pudimos *elaborar nuestros miedos* (Freire, 1997) y culpas para transformarlos en oportunidades de aprendizaje.

EXPERIENCIAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Este apartado tiene la intención de dar a conocer algunos de los trabajos de investigación que han realizado estudiantes de posgrado y que fueron dirigidos a solucionar problemas detectados en el ámbito de la práctica docente, o bien de la práctica educativa. Entendiendo la primera como las actividades que están dirigidas a solucionar problemas detectados en las aulas y la segunda con aspectos enclavados dentro del quehacer de los docentes en un contexto escolar. La selección de los trabajos se hizo en función del reconocimiento que tuvieron en la evaluación que se hizo de los mismos por parte de los asesores y lectores de tesis y de las evidencias mostradas por los profesores que las diseñaron, aplicaron y evaluaron, además de que abordan temas de actualidad que contribuyen no solamente al incremento del aprendizaje y a la mejora de la enseñanza, sino que aportan elementos para la solución de problemas que se inscriben en ámbitos extraescolares.

Se reseñan tres propuestas: a) la primera es de Alcántar Orozco (2007) y se denomina: “*Estrategias didácticas para modificar la comprensión que tienen los padres de familia sobre el proceso de escritura de los preescolares*”; b) la segunda es de Carrillo Rojas (2011), titulada: “*Vinculación teoría práctica en la asignatura de ciencias naturales. Eje: el ambiente y su protección*”; y c) la tercera de Fernández Maldonado (2011), llamada “*La tecnología y el trabajo colaborativo: dos herramientas que propician aprendizajes significativos*”.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MODIFICAR LA COMPREENSIÓN QUE TIENEN LOS PADRES DE FAMILIA SOBRE EL PROCESO DE ESCRITURA DE LOS PREESCOLARES

Esta propuesta se gesta a partir de observar y experimentar las presiones y exigencias de los padres de familia para que las profesoras de preescolar enseñaran a leer y escribir a los estudiantes de este nivel. Las profesoras, al estar bajo esta presión, con frecuencia accedían a estas demandas, generando con esto alteraciones en los niveles cognitivos de los alumnos. Es decir, las maestras, aunque conocían el desarrollo cognitivo del niño, no lo respetaban en virtud de que juzgaban conveniente complacer a los padres de familia, además de ganarse el reconocimiento de los mismos.

Alcántar (2007) se propuso demostrar que la comprensión que los padres de familia tienen sobre el proceso de escritura se modifica utilizando las estrategias de John Dean bajo el modelo de escuela para padres. La hipótesis de este trabajo fue:

Si se implementa con los padres de familia las estrategias didácticas propuestas por Joan Dean, bajo el modelo de la Escuela para Padres, entonces se modificará la comprensión acerca del proceso de escritura de los preescolares.

Las estrategias de Joan Dean se resumen en la siguiente tabla:

Estrategias de enseñanza	Enseñanza directa	<ul style="list-style-type: none"> • Buena presentación • Tomar notas apropiadas • Preparación de la escena • Estar listos para el inicio del trabajo • Utilización de preguntas
	Aprendizaje por investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación de fines abiertos • Investigación planificada • Aprendizaje individualizado de libros y fichas
	Aprendizaje mediante discusión	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión de clase • Discusión en parejas o grupos
	Aprendizaje a partir de materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo creativo • Trabajo práctico

Fuente: (Alcántar, 2007, p. 90).

El modelo de Escuela para padres incluye las siguientes acciones: a) Informar sobre el desarrollo de sus hijos; b) establecer relaciones entre padres de familia para buscar soluciones a los problemas educativos; c) lograr que los padres de familia se or-

ganicen y trabajen en equipo; y d) establecer canales de comunicación y mejorar las relaciones humanas. Este programa maneja tres dinámicas fundamentales: Juntas de motivación, talleres y actividades de difusión (Alcántar, 2007, p. 89).

Estas estrategias son conjuntadas por la autora y las utiliza para generar la propuesta de intervención didáctica para alcanzar el objetivo propuesto; sin embargo, para poder llegar a este punto se tuvo que realizar el diagnóstico correspondiente, donde se corroboró que el 83% de los padres de familia opinan que los niños deben leer y escribir en preescolar, además de que les gustaría que así fuera. El 60% tiene expectativas respecto a que esta meta la alcancen sus hijos en el nivel de preescolar; asimismo, el 73% manifestó que les ponen ejercicios de escritura en el hogar para que aprendan lo antes posible; un 50% de los padres indican que desconocen el método que usan las educadoras para enseñar a escribir a sus hijos, de igual forma, consideran que es responsabilidad de la educadora enseñar a los niños a leer y escribir; y el 83% considera que el método usado para este fin debe ser el silábico y ejercicios de control motriz (planas).

Mientras tanto, el 50% de las educadoras manifiesta que para los padres de familia el nivel de preescolar no tiene la misma importancia que la primaria; el 60% indica que los padres de familia le han hecho observaciones sobre su trabajo; de igual manera, el 70% advierte que tiene autonomía para enseñar la lecto-escritura; y el 80% plantean que los padres de familia colaboran auxiliando a sus hijos con las tareas.

Para Alcántar (2007) este diagnóstico muestra que:
Existe interés por parte del padre de familia por conocer y participar en actividades que el jardín de niños sugiera, pero se aprecia desconocimiento y confusión en cuanto al proceso que realizan los preescolares para apropiarse

de la lectura y la escritura, situación que provoca que se tienda a participar mediante diferentes formas en dicho proceso, lo que en ocasiones conduce a que los niños presenten aversión por la lectura y la escritura, además de que estas presiones pueden frenar el proceso (cognitivo) de los niños (p. 47).

Esta propuesta se desarrolló bajo una metodología de carácter cuantitativo con un diseño cuasi experimental; se aplicó un pretest y un postest que consistió en un cuestionario de 30 ítems, con opción de respuesta de una escala tipo Likert; asimismo, se tuvo el grupo con el que se intervino y un grupo control. La investigación se desarrolló con un grupo de padres de familia del jardín de niños “Maripositas”, mientras que el grupo control se ubicó en el jardín de niños “Benito Juárez”. La intervención tuvo una duración de dos meses, desagregados en ocho sesiones de hora y media por semana.

Los resultados que se obtuvieron después de la intervención muestran que hubo modificación en las percepciones que tenían los padres de familia respecto a la adquisición de la escritura; reconocen que el método silábico sirve para la enseñanza de la lecto-escritura, pero agregan que ya no está en uso; advierten que la adquisición de la escritura es un ejercicio intelectual, dudan qué tanto las planas contribuyen a esta adquisición, advierten que sus hijos adquieren estos aprendizajes de forma diferente a como ellos lo hicieron.

En la tesis se afirma: “Los padres de familia del grupo experimental en el pretest estaban indecisos si debían presionar a su hijo para que aprendiera a escribir; en el postest estuvieron de acuerdo en no presionarlo, lo que muestra la comprensión que tuvieron del proceso de escritura” (Alcántar, 2007, p.154).

Una de las conclusiones a las que llegó la autora fue que:

La propuesta aplicada fue exitosa debido a que logró modificar algunas de las creencias que los padres de familia tenían sobre el proceso de escritura, además de que fomentó un acercamiento entre éstos y el jardín de niños y llamó a la reflexión tanto a docentes como a directivos que laboran en el Centro. Mostró que la intervención pedagógica de los padres en asuntos considerados exclusivos del docente es posible y que funciona mejor cuando tiene un soporte en el conocimiento (p.176).

COMENTARIOS EN TORNO A LA PROPUESTA

Esta investigación se considera relevante en virtud de que aborda la problemática en relación a la lectura y la escritura en preescolar, un tema cotidiano de estas instituciones educativas, y que de acuerdo a su abordaje afecta positiva o negativamente al desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes; sin embargo, los padres de familia requieren de información sobre el particular para permitir que las educadoras determinen las formas y los procedimientos bajo los que la lectura y la escritura serán aprendidas por los preescolares, en virtud de que ellas son las especialistas.

La propuesta muestra que los padres de familia manifestaron interés por la comprensión de los procesos cognitivos por los que atraviesan sus hijos y la influencia que tienen en la adquisición de la lecto-escritura. También hace evidente la participación de los padres de familia en asuntos de carácter educativo y que atañen de manera directa a sus hijos.

Por otra parte, el diseño de esta propuesta se inscribió dentro de una lógica cuantitativa, pero cuando surgió la necesidad de dar seguimiento a las acciones realizadas tanto por los padres de

familia como por la conductora, se advirtió que era necesario utilizar otro tipo de instrumentos, los que se asocian al enfoque cualitativo; situaciones que llevaron a reconsiderar el planteamiento que se realizó para la estructuración de los documentos de tesis.

A partir de estas situaciones y algunas observaciones realizadas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), el enfoque de investigación fue cambiado, optando por el paradigma cualitativo.

VINCULACIÓN TEORÍA PRÁCTICA EN LA ASIGNATURA DE CIENCIAS NATURALES. EJE: EL AMBIENTE Y SU PROTECCIÓN

Este trabajo de investigación aborda una de las áreas que con frecuencia se margina dentro de la educación primaria: las Ciencias Naturales. Con frecuencia se aborda como asignatura que no tiene el mismo peso que el Español y las Matemáticas; sin embargo, para la vida en sociedad es fundamental porque permite conocer el hábitat y las cosas que están pasando en función de él. Esta tesis hace consciencia sobre el cuidado del medio ambiente y tiene como característica principal el abordaje de contenidos teóricos, aunque los procedimientos que utiliza para su comprensión provienen de situaciones de la vida cotidiana.

Carrillo Rojas (2011) centró su propósito en describir los resultados que se obtienen con la aplicación de estrategias didácticas diseñadas para relacionar la teoría con la práctica en el aprendizaje de las Ciencias Naturales en el eje temático “El ambiente y su protección”. La intención fue cambiar actitudes en los estudiantes respecto al uso de los recursos naturales.

La propuesta se desarrolló en una escuela de organización completa, ubicada en un contexto urbano; el grupo en el que se aplicó fue de sexto grado de educación primaria, con un total de

29 estudiantes. El capital cultural de los alumnos es diferenciado, algunos de ellos son hijos de campesinos u obreros mientras que otros son hijos de profesionistas.

La metodología bajo la que se realizó esta investigación es de corte cualitativo, utilizó como método la investigación-acción. Los instrumentos que usó para recabar información fueron el diario, registros de observación, entrevista y exámenes; también realizó videograbaciones. La forma en que sistematizó la información fue mediante la agrupación, la que codificó y agrupó en categorías para posteriormente reportar los resultados obtenidos.

La metodología que se seleccionó para intervenir fueron *unidades didácticas*. El trabajo consta de tres *unidades didácticas*. La primera se denominó “¡Aguas con el agua!”; la segunda, “¡Qué desperdicio!”; y la tercera, “¡El aire que respiramos!”.

La unidad didáctica “¡Aguas con el agua!” tuvo como propósito que los alumnos reflexionaran sobre la importancia del agua como recurso natural y las consecuencias al consumirla irracionalmente, mediante la evaluación de sus propias acciones en el contexto real. Se desarrolló en seis sesiones de 70 minutos en promedio cada una. Los resultados obtenidos fueron:

Los alumnos:

- a) relacionaron información con situaciones de la vida familiar y escolar,
- b) externaron sus opiniones respecto al uso del agua,
- c) observaron cómo se obtiene el agua potable,
- d) concluyeron que es un recurso natural que se comparte y por tanto se debe cuidar en las diferentes actividades donde se emplea,

- e) hicieron el cálculo de su promedio de consumo de agua diario donde hubo asombro por el consumo de agua que hace una persona,
- f) reflexionaron sobre los hábitos individuales y familiares respecto al consumo del agua,
- g) concluyeron que uno de los obstáculos para no cuidar el agua es pensar que nunca se acabará, lo que dificulta el cambio de hábitos,
- h) realizaron acciones para el cuidado del agua en el salón de clase, la escuela y la familia,
- i) involucraron a otros actores -alumnos, profesores, directivos, personal de apoyo y padres de familia- en el cuidado del agua,
- j) establecieron medidas de vigilancia para prevenir desperdicio de agua,
- k) desarrollaron escritos en los que argumentaron la importancia que tiene cuidar el agua.

La segunda unidad didáctica, “¡Qué desperdicio!”, tuvo como propósito que los alumnos reflexionaran sobre la contaminación del medio ambiente por la acumulación y generación de basura y que analizaran los hábitos de consumo como uno de los detonantes de la acumulación de basura; todo esto a partir del desarrollo de situaciones de la vida cotidiana, donde se vincule teoría y práctica. Se desarrolló en seis sesiones de 60 minutos cada una. Los resultados obtenidos en esta unidad fueron que los alumnos:

- a) reflexionaron sobre las acciones cotidianas referentes al manejo de la basura,
- b) dieron ejemplos de cómo son reusados algunos de los desechos en sus hogares y de las actitudes que se tienen respecto al tema,
- c) realizaron clasificación de basura de acuerdo a criterios establecidos provenientes de la información consultada,
- d) detectaron la cantidad de productos consumidos por los estudiantes de la escuela y la cantidad de basura que generan,
- e) reflexionaron respecto a la cantidad de basura que se genera en la escuela y la afectación que puede tener para el medio ambiente,
- f) plantearon propuestas para solucionar el problema de generación de basura en la escuela,
- g) realizaron experimentos para comprobar el tiempo que tardan en desintegrarse algunos residuos sólidos,
- h) hicieron conciencia sobre la importancia de comprar artículos que puedan ser reciclados, que sean biodegradables, que no contaminen y concluyeron que la basura debe colocarse en los lugares indicados para ello. Señalaron que la basura inorgánica tarda mucho en descomponerse y que por eso se recicla,
- i) reflexionaron sobre actitudes consumistas y sus efectos en la contaminación ambiental,
- j) reflexionaron sobre los hábitos de compras personales y familiares,

- k) estructuraron proyectos para operarlos con la finalidad de reducir los índices de basura en la escuela, el reciclado y la venta de basura que puede ser reciclada como un elemento que genera recursos económicos.

La unidad didáctica tres: “¡El aire que respiramos!” tuvo como propósito: reflexionar sobre la importancia de las plantas como productoras de oxígeno y la necesidad de conservar la flora de la comunidad y relacionar la contaminación del aire como una de las causas del calentamiento global de la tierra e implementar medidas que ayuden a disminuir este tipo de contaminación. Se diseñaron tres sesiones de intervención. En estas sesiones los alumnos:

- a) identificaron contaminantes,
- b) realizaron experimentos para captar algunos contaminantes que se encuentran en el aire, para identificar los elementos que producen oxígeno y para comprender en qué consiste el efecto invernadero,
- c) observaron los contaminantes utilizando una lupa como instrumento,
- d) realizaron registros sobre los agentes contaminantes y los discutieron,
- e) buscaron información sobre el número de hectáreas deforestadas,
- f) identificaron a las plantas como productoras de oxígeno,
- g) calcularon el área verde que corresponde por familia, detectando que este requisito no se cubre en su comunidad,

- h) buscaron información sobre medidas para disminuir la emisión de gases, y
- i) concluyeron que dos medidas que podían aplicar en su comunidad eran no quemar la basura ni las llantas.

Entre las conclusiones de Carrillo (2011) que se destacan, están:

- a) Las estrategias didácticas que favorecieron la relación teoría práctica tuvieron como denominador común propiciar que los alumnos manejaran habilidades argumentativas, trabajaran en equipo, manejaran su realidad inmediata revisando causas, hechos y condiciones para incrementar la posibilidad de proponer soluciones. Algunas de las estrategias utilizadas fueron el experimento, el juego dramático y la creatividad.
- b) La incorporación de estrategias y actividades que relacionaron la teoría con la práctica favorecieron la promoción de cambios actitudinales porque los alumnos tuvieron la oportunidad de valorar sus maneras de actuar y las de los demás; plantearon posibles soluciones y comprobaron que se podía tener resultados positivos si los hábitos se transforman.
- c) Los cambios actitudinales presentan dificultades similares e incluso superiores a los conceptuales y procedimentales. Comprender actitudes, sentirlas y comportarse con arreglo a ellas es un desafío para la escuela actual, cuya tarea se ve a veces limitada por los ambientes familiares en que viven los alumnos y su entorno social y cultural.

En torno a los aprendizajes que las propuesta dejó en el ámbito de la enseñanza se plantea que se realizó un diagnóstico donde se utilizaron diversas técnicas e instrumentos para la recogida de datos, asimismo la información se trianguló para detectar el problema que debía ser abordado. En este mismo sentido, se plantea la elección de las metodología para intervenir; se optó por unidades didácticas, debido a que les permitió integrar contenidos de diferentes asignaturas utilizando un eje articulador e integrando contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, la unidad didáctica le facilitó explicitar tanto lo que debía hacer el estudiante como lo que debía hacer el profesor y los momentos en que debían hacerlo.

Por parte de la autora se hacen varias reflexiones en torno a la enseñanza, entre las que están la contextualización de las actividades y el uso del experimento como estrategia; en referencia a la primera se indica:

Contextualizar las actividades me proporcionó otra visión de la comunidad en la que se encuentra mi centro de trabajo, porque al salir a observar el contexto entré en el mundo en el que viven los alumnos. Ellos empiezan a describir los lugares donde se tira más basura, en qué parte hay más árboles, por qué en algunas casas no hay agua potable, dónde se quema la basura de forma clandestina, qué familias practican la recolección de envases de plástico para venderlas y así apoyar en el sustento económico; entonces, se hizo más evidente cómo es percibido el medio natural y cómo influye el medio social de los alumnos al estudiar ciertos temas. Así, las planeaciones de clase cobran otro sentido (Carrillo, 2011, p.170).

Sobre el experimento se plantea la siguiente reflexión:

Una de las estrategias que más impacto tuvo fue el experimento [...] fue complicado encontrar los experimentos adecuados para lograr los propósitos establecidos y adecuarlos a la edad y al contenido, determinar el problema experimental en el objeto de estudio, hacer las modificaciones de los materiales y realizarlos con anterioridad para prever las dificultades, brindar asesoría durante la realización del experimento. Realmente valió la pena, pues el experimento logró que los alumnos manipularan materiales concretos, hicieran inferencias, elaboraran preguntas y respuestas (Carrillo, 2011, p. 170).

COMENTARIOS EN TORNO A LA PROPUESTA

Entre las bondades que presenta este documento está ofrecer a los profesores de educación primaria una alternativa para vincular las diferentes asignaturas a partir de un núcleo articulador proveniente, en este caso, del ámbito de las Ciencias Naturales; presenta una forma contextualizada de realizar la docencia y lograr que los aprendizajes de los estudiantes les resulten significativos y que modifiquen actitudes en torno al uso del agua, el aire y el suelo. Asimismo aborda una de las problemáticas que el conjunto de las naciones está enfrentando, el cuidado y la protección de los recursos naturales.

LA TECNOLOGÍA Y EL TRABAJO COLABORATIVO: DOS HERRAMIENTAS QUE PROPICIAN APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Fernández Maldonado (2011) desarrolló un trabajo de tesis con el título “El uso de la tecnología y el trabajo colaborativo para propiciar aprendizajes significativos en el área de ciencias”, tuvo como objetivo central: *Diseñar, aplicar y evaluar estrategias de aprendizaje que incluyan el uso de las tecnologías informáticas en la asignatura de Ciencias en Secundaria para propiciar aprendizajes significativos*. La intención fue que los estudiantes utilizaran un software educativo denominado Chem Lab y que desarrollaran habilidades para el trabajo colaborativo.

La propuesta se aplicó en una Escuela Secundaria Técnica, ubicada en un contexto urbano con características de marginación. Se aplicó en un grupo de tercero de secundaria, con un total de 32 alumnos.

Esta investigación se ubica en el enfoque cualitativo, utilizó como método la investigación-acción; los instrumentos que usó para recabar información fueron: registro de observación, entrevista, encuesta y reportes reflexivos. La información la sistematizó a partir de la codificación y la categorización, para posteriormente plantear el reporte de la misma.

Para el diseño de la propuesta de intervención tomó como referencia las dificultades que le fueron reportadas en el diagnóstico en torno a tres aspectos:

- a) estrategias de enseñanza utilizadas,
- b) habilidades para el manejo de las herramientas tecnológicas,
- c) habilidades para el trabajo colaborativo.

La metodología que manejó para la intervención fueron unidades didácticas; diseñó dos, la primera se denominó: *Tabla Periódica*, y la segunda, *Ácidos y Bases*. En total se aplicaron 10 sesiones de 45 minutos cada una. Tuvo dos periodos de aplicación, uno en el mes de noviembre y el otro en marzo.

La unidad didáctica denominada *Tabla Periódica* tuvo como propósito que los estudiantes identificaran las características de la tabla periódica, utilizando la tecnología, el trabajo colaborativo y el juego, como herramientas para abordar el tema. En los resultados obtenidos se advierte que los estudiantes:

- a) se familiarizaron con los elementos de la tabla periódica,
- b) tuvieron participación activa tanto en lo individual como en equipo,
- c) pudieron apoyarse entre compañeros para resolver dudas,
- d) investigaron datos relativos a la tabla periódica,
- e) identificaron familias de elementos en la tabla periódica,
- f) asignaron un símbolo químico a cada elemento,
- g) comprendieron indicaciones,
- h) utilizaron páginas interactivas de internet,
- i) pudieron vincular las actividades a su vida cotidiana.

La segunda unidad tuvo como propósito que los alumnos *identificaran las características de los ácidos y bases, además de conocer el nivel de acidez o alcalinidad de las sustancias mediante el PH, usando la investigación en internet, el experimento y el trabajo colaborativo.*

Algunos de los resultados que obtuvieron los estudiantes fueron:

- a) desarrollaron habilidades para la búsqueda y selección de información,
- b) uso de las TIC's en la presentación de los resultados obtenidos,
- c) realización de experimentos como una forma para conocer,
- d) conocimiento y uso del software Chem Lab,
- e) realización de prácticas de simulación mediante el uso del software Chem Lab,
- f) organización en colaboración del conocimiento obtenido,
- g) explicaciones a partir de los experimentos realizados,
- h) interpretación de instrucciones y en general se logró el propósito de la unidad.

Respecto a los aprendizajes que la intervención dejó en el ámbito de la enseñanza están: las estrategias que se utilizaron para elaborar el diagnóstico, la estructuración que se realizó de la propuesta, los formatos y la forma en que fueron elaboradas las planeaciones, la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de las actividades de aprendizaje; los procesos de comunicación que se establecieron con los alumnos; el descubrimiento y uso de las bondades del trabajo colaborativo.

El autor, en la realización de sus comentarios señala que:

La realización de este trabajo me enseñó algo evidente: el uso de la tecnología no será aplicable para todos los contenidos, ni mucho menos resolverá al instante las dificultades educativas que padecemos; sin embargo, pude constatar que es un excelente recurso didáctico, pues al implementar las actividades que implicaban el uso de la tecnología, fue notoria la atención e interés que mostraron los alumnos [...] en la enseñanza de los alumnos fueron los simuladores de laboratorio y las actividades lúdicas (Fernández, 2011, p.108).

En general, el mismo autor indica:

Me siento muy satisfecho con la aplicación de las unidades didácticas porque pude constatar que la fusión entre los contenidos y las ciencias, el trabajo colaborativo y el uso de las TIC's es benéfico para el desarrollo de las competencias que proponen los planes y programas de estudio actuales (Fernández, 2011, p.109).

REFLEXIONES SOBRE LA PROPUESTA

Esta propuesta muestra una alternativa para trabajar contenidos complejos como son, por ejemplo, los que provienen del área de las ciencias y en particular de la Química; los resultados evidencian que el uso de las TIC's con propósitos definidos genera en los estudiantes interés y detona el deseo por aprender. La simulación, a partir del uso del software, es una estrategia que no solamente apoya en el tratamiento de los contenidos

explícitos o programados, sino que favorece el desarrollo de habilidades como son la lectura, la búsqueda y selección de la información, propicia la argumentación y explicación de los fenómenos y situaciones abordadas; conduce a la reflexión y a la síntesis mediante la estructuración de presentaciones en Power Point y otros materiales.

El uso del software genera la curiosidad e inquietud para poner a prueba las habilidades digitales de los estudiantes. Asimismo, la propuesta revela que el trabajo colaborativo es una estrategia que es útil para desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y responsabilidad, y sobre todo, ayuda en la toma de decisiones; sin embargo, cuando no se diseña y planea puede ocurrir que se formen grupos de estudiantes con características poco afines, lo cual está lejos de favorecer la concreción de las metas en cuanto a la adquisición del conocimiento.

El trabajo muestra que la participación del profesor es fundamental para lograr ambientes de aprendizaje que inciten a los estudiantes al descubrimiento, a poner a prueba sus conocimientos y las hipótesis que sobre él tienen.

Consideramos que esta es una propuesta innovadora por el contexto en el que se aplicó, las herramientas que se utilizaron, los formatos que se usaron para la planeación, entre otras cosas, y reiteramos que la intervención del profesor es fundamental para lograr que los estudiantes se concienticen de las potencialidades intelectuales que poseen, pero sobre todo de la importancia que tiene actualmente la construcción del conocimiento a partir de las ideas y la colaboración de los otros.

CONSIDERACIONES FINALES

Evaluar representa un ejercicio difícil y complejo porque implica valorar un mismo hecho desde diferentes perspectivas, in-

cluye la mirada y el punto de vista de los actores que intervienen en ella; sin embargo, la evaluación es una acción imprescindible para modificar procesos cuya finalidad es la mejora, el cambio o la transformación. En este capítulo hemos tratado de presentar las ópticas que se tienen respecto al aprendizaje y la enseñanza tomando como eje rector o núcleo, el concepto de práctica docente.

En el recorrido que realizamos, revisando la comprensión del concepto de práctica docente, nos dimos cuenta que esta acción es compleja tanto para el estudiante como para el profesor; al primero, le implica tener desarrolladas habilidades de orden superior insertas dentro del campo cognitivo, que le exige poner en práctica procesos metacognitivos, puesto que debe identificar las formas o los procedimientos que utiliza para comprender y usar adecuadamente un concepto que forma parte del lenguaje cotidiano, pero que pertenece a un campo especializado del saber.

En el campo de la enseñanza, apreciamos la complejidad que representa la puesta en común del conocimiento, las dificultades que entraña lograr que se comprendan y utilicen conceptos cotidianos en un escenario que, aunque tiene este componente, también requiere de la especialización, situación que obliga al profesor a dominar el campo disciplinar, pero también el pedagógico; es decir, la enseñanza está atravesada por el dominio de diferentes campos y saberes.

Reconocemos que la fragmentación del conocimiento es frecuente en los espacios académicos, debido, entre otras cosas, a las dificultades que se tienen tanto por parte de los profesores como de los estudiantes para apreciar el todo; aprendimos a ver el mundo en partes, por lo tanto, la integración es una habilidad que tendremos que desarrollar, además de comprender que el todo se descompone en partes de manera artificial, pero que en

los escenarios naturales esto no sucede; esto es, comprendimos que planteamos el conocimiento fragmentado, que con frecuencia nuestros “egos” nos obnubilan, negándonos así la posibilidad de aprender y de permitir que otros aprendan.

Incluimos muestras del trabajo que realizan los estudiantes con la finalidad de revelar que más allá de nuestras limitaciones como profesores o asesores, los estudiantes encontrarán lógicas para explicar realidades tan válidas como las nuestras.

Queremos hacer patente que este capítulo solamente muestra una parte de las incidencias que hemos podido apreciar en el transcurso de los años, respecto a las formas de proceder del estudiante para apropiarse de conocimientos y del profesor para proporcionar herramientas cognitivas que les permitan explicar realidades insertas en escenarios naturales y cotidianos. Podría pensarse que los estudiantes adultos tienen ya sus esquemas de pensamiento definidos, lenguajes completos y tal vez casi acabados, que han logrado descubrir tendencias en sus formas de aprendizaje y que conceptualizar es una tarea ordinaria; sin embargo, la evidencia nos señala que la reflexión sobre lo que hacemos traerá aprendizajes nuevos, pero siempre será un acto complejo porque no se inscribe en lo común y ordinario.

BIBLIOGRAFÍA

- Audirac Camarena, C. (2011). *Sistematización de la práctica docente*. México: Trillas
- Alcántar Orozco, I. (2007) “*Estrategias didácticas para modificar la comprensión que tienen los padres de familia sobre el proceso de escritura de los preescolares*”. Durango, México: CAM. Tesis no publicada.
- Barraza Barraza, L. (2009). Evaluación realizada a la asignatura de Taller de Intervención en el aula I, del tercer semestre de la Maestría en Educación Campo Intervención Didáctica. Documento no publicado.
- Barraza, Barraza, L. (2009). “Interpretación de la práctica docente desde el referente de los docentes de grupo.” En *Boletín informativo del Centro de Actualización del Magisterio*. Volumen 5, No. 10. México: CAM.
- Barraza Barraza, L. (2012). *El trabajo colegiado una estrategia de mejora para la práctica docente*. En *La gestión de los Centros educativos*. Tomo 5. Durango, México: REDIE. pp.126-140.
- Carrillo Rojas, A. (2011). *Estrategias didácticas para favorecer la relación teoría-práctica en el eje temático: El ambiente y su protección*. Durango, México: CAM. Tesis no publicada.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Núñez Castillo, P. (2008). *Formación y evaluación de profesores novatos: problemática y retos*. En *Reencuentro*. Núm. 53. México: UAM Unidad Xochimilco. <http://www.redalyc.org>.
- Fierro, Fortoul & Rosas (2006). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Fernández Maldonado, A. (2011). *El uso de la tecnología y el trabajo colaborativo para propiciar aprendizajes significativos en el área de ciencias*. Durango, México: CAM. Tesis no publicada.

- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. Madrid, España: Siglo XXI.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. En: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Poggi, Margarita (2006). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. En *Educación es el camino*. Tomo I. México: SNTE. pp. 221-234.
- Rosas Carrasco, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y su concepción pedagógica*. México: CEE/ Fundación para la Cultura del Maestro. SNTE.
- Vergara Fregoso, M. (2005). *Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria*. En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 3. No. 1. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Vergara.pdf
- Zabala, A. (2011). *Criterios para la mejora de la práctica educativa*. En *Aula de Innovación Educativa*. No. 198. pp. 13-16. <http://www.escalae.org>

LA EVALUACIÓN EN UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Olga Cristina Soto

INTRODUCCIÓN

El ámbito de intervención didáctica es un espacio curricular atendido por los diferentes programas educativos que se ofrecen en nuestra institución y en general en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes; situación coincidente con la orientación que prevalece en el Sistema Educativo Mexicano. Tanto los programas institucionales de licenciatura como los de posgrado –especialidad y maestría– tienen entre sus propósitos que el estudiante dé seguimiento a su práctica como base para detectar debilidades a fin de que pueda proponer formas de proceder que contribuyan a superar los niveles de desempeño en sus alumnos.

Estrechamente asociada al proceso enseñanza–aprendizaje, la expresión *intervención didáctica* integra elementos como rol del docente y del alumno, modalidades de enseñanza, formas de organizar al grupo, estrategias didácticas y evaluación; tiene además un vínculo estrecho con las propuestas programáticas de las asignaturas que se desarrollan, además de responder a un enfoque curricular particular, en este caso, el de competencias. Estos elementos convergen en el ámbito de la planificación didáctica.

Para De Miguel (2006), en el proceso enseñanza–aprendizaje bajo el enfoque por competencias han de considerarse tres referentes principales para que se dé un cambio metodológico que transite de una enseñanza centrada en el profesor a otra orientada en el aprendizaje de los alumnos y considera:

...este proceso exige precisar tres cuestiones claves:

1. Qué pretendemos que aprendan los alumnos (competencias establecidas).
2. Cuáles son las modalidades y metodologías más adecuadas para que el alumno pueda adquirir estos aprendizajes.
3. Con qué criterios y procedimientos vamos a comprobar si el alumno los ha adquirido finalmente.

(De Miguel, 2006, p. 13)

El mismo autor vincula la intervención didáctica con el proceso enseñanza–aprendizaje y la planificación, para plantear la relevancia de la evaluación:

Los “sistemas de evaluación” constituyen el tercer elemento de planificación y ejecución del proceso de enseñanza–aprendizaje (...) [y éste] supone un cambio de paradigma (Tagg, 2003) al trasladar el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno. Como efecto directo de este cambio los sistemas de evaluación cobran especial protagonismo pues son el elemento principal que orienta y motiva el aprendizaje del alumno y la propia enseñanza.

(De Miguel, 2006, p. 42)

Con esta acotación, la evaluación, en la intervención didáctica, es una actividad que en este trabajo se vincula con el seguimiento a la práctica docente y se asocia con las actividades relacionadas con la investigación que se asumen para analizar y profundizar en las debilidades y fortalezas que es posible detectar en las actividades relacionadas con la enseñanza.

LA EVALUACIÓN Y SU VÍNCULO CON EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN – ACCIÓN

En los programas educativos nacionales las prácticas y estrategias de los docentes se orientan bajo la implementación del enfoque por competencias; sin embargo, los requerimientos y características de las instituciones y la preparación académico-curricular en el enfoque le asignan características diferenciadas, en el sentido de que para los docentes, directivos y, en general para los diferentes actores educativos que están comprometidos con el trabajo educativo de las instituciones, hay un apremio por la aplicación de los planes y programas de estudio como lo exige la normatividad por un lado y por otro, la instrumentación de los mismos con el extenso número de tareas que tienen que realizar estos protagonistas, genera la problemática de falta de tiempo para actualizarse en todo lo que involucra el diseño curricular por competencias que se propone.

En las instituciones educativas habitualmente se observa compromiso por la actualización permanente sobre un espectro amplio de ofertas de actualización para los docentes y otros actores de educación básica, pensando que la preparación y aplicación de los cursos que se ofertan funcionan en condiciones idóneas; sin embargo, se percibe también que el tema del currículo por competencias es tan extenso que los acercamientos para habilitación que realizan las diferentes instancias de actualización generalmente no son suficientes.

Las actividades evaluativas relacionadas con la investigación para profundizar en el análisis de la práctica docente constituyen un ámbito que requiere atención en forma permanente; al respecto, Schön, citado por De Miguel (2006), plantea que para aprender a enseñar y mejorar la enseñanza se requiere que los docentes realicen en forma permanente un “diálogo inteligente

con la práctica”, en el sentido de tomar distancia para comprenderla y mejorarla a partir de tareas reflexivas. Así, se podrían considerar las actividades evaluativas como la herramienta esencial en el seguimiento a la práctica.

Entre los métodos y diseños de investigación que a partir de su fundamento teórico pueden orientar la reflexión sobre la práctica, ocupa una posición importante la investigación–acción. En Díaz Barriga et al, este método se plantea de la siguiente manera:

El proceso de investigación–acción no sólo la constituyen un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación.

La investigación–acción se suele conceptualizar como un “proyecto de acción” formado por “estrategias de acción” vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un “vaivén” –espiral dialéctica– entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.

(Díaz Barriga, et al, 2010, p. 32)

Los autores definen a los docentes como profesionales de la educación, al respecto podemos referirnos a la necesidad de que a partir de las acciones de quienes nos desempeñamos en la enseñanza y el análisis y seguimiento de nuestra forma de proceder y su consecuente sistematización, deriven conocimientos teóricos que apoyen la intervención didáctica formal en el aula.

En la misma referencia se alude al carácter cíclico entre la acción y la reflexión como eje de intervención; Latorre (2007), citando a Kemmis y Lewin, considera que se puede detectar otro eje organizativo, constituido por la planificación y la observación. Considera que:

... se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

(Latorre, 2007, p. 35)

En la relación actividades de evaluación–actividades de investigación, el referente es Lewin, citado por Latorre (2007), quien plantea, como paso subsecuente al diagnóstico en torno al problema y a la integración de un plan de acción orientado a la contribución a la mejora de los desempeños –en el ámbito de la intervención incluye las estrategias didácticas a implementar, cuyos resultados permitirán conformar, al término del proceso, una propuesta de intervención didáctica– que:

Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa el resultado. El plan general es revisado a la luz de la información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero.

(Latorre, 2007, p. 35)

Como se observa, contrario a la forma de proceder de la epistemología racionalista, la espiral de ciclos de acción reflexiva que respalda la intervención como base para mejorar la práctica, no implica diseñar una propuesta didáctica completa y autosuficiente por única vez; en sentido inverso, el diseño se va conformando con aproximaciones sucesivas, teniendo siempre como referente las dimensiones de la práctica detectadas como áreas de dificultad y susceptibles de ser superadas con nuevas formas de proceder, fundamentadas en nuevos y funcionales referentes teóricos. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), lo plantean de la forma siguiente:

Para lograr el potencial de mejora y cambio, un ciclo de investigación – acción no es suficiente. La implementación satisfactoria de un plan de acción puede llevar cierto tiempo si requiere ciertos cambios en la conducta de los participantes. El tiempo necesario para que se origine el cambio dependerá de la frecuencia de las transacciones del profesorado con el alumnado, o de la capacidad que tenga el profesorado para analizar la situación problemática que intenta mejorar. Aunque el paso o acción se implemente con relativa facilidad, pueden surgir efectos colaterales que requieran reajustes o cambios en el plan general de la acción.

Lo que se precisa es un proceso organizado de aprendizaje individual y/o siempre que sea posible, en grupo, en comunidades críticas, constituido por una espiral de ciclos de investigación–acción.

(Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010, p. 33)

LA EVALUACIÓN EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

La planeación es una tarea inherente a la intervención didáctica y en el enfoque por competencias es producto de acciones que el docente tiene que realizar para consolidarla; entre las acciones previas estarían: el análisis de los programas para detectar los rasgos constructivistas y la detección de los elementos que evidencian las relaciones de horizontalidad y verticalidad curriculares, esto es, qué se tiene que aportar, a través de la asignatura, para alcanzar las finalidades educativas del nivel o del ciclo –vinculadas al logro de las competencias genéricas y específicas– y cómo se relaciona con las acciones y tareas de las demás asignaturas que el estudiante simultáneamente está cursando. La reflexión docente en torno al propio contexto, a los contenidos, los tiempos, las situaciones y secuencias didácticas, los recursos y los tiempos, es fundamental para la elaboración de un plan de curso.

El plan de curso tiene que poseer además la característica de ser flexible de modo que el docente pueda incorporar las necesidades del proceso enseñanza–aprendizaje que se evidencien en su implementación. Para que un plan de curso sea funcional tiene que integrar diferentes componentes, entre los que se pueden enumerar: los resultados de aprendizaje esperados en términos de propósitos y/o competencias, los tipos de contenidos a desarrollar, las estrategias de enseñanza y las acciones o formas de proceder que se promoverán en los alumnos; los recursos a utilizar y, en estrecha correspondencia y relación con el tipo de contenidos –declarativos o conceptuales, procedimentales y actitudinales–, las estrategias y actividades de evaluación, previendo los productos y demás evidencias que se generen con la implementación de las situaciones y secuencias didácticas, especificadas éstas para tres momentos en el desarrollo de las sesiones:

de apertura, de desarrollo y de cierre. De Miguel, Alfaro Rocher, Apodaca Urquijo, Arias Blanco, García Jiménez, Lobato Fraile, y Pérez Boullosa, (2006) plantean la complejidad que acompaña a la elaboración de la planeación de la siguiente manera:

El reto es diseñar unas modalidades y metodologías de trabajo del profesor y de los alumnos que sean adecuados para que un “estudiante medio” pueda conseguir las competencias que se proponen como metas del aprendizaje. Por ello, una vez establecidas las competencias a alcanzar, la planificación de una materia exige precisar las modalidades y metodologías de enseñanza–aprendizaje adecuadas para su adquisición, así como los criterios y procedimientos de evaluación que vamos a utilizar para comprobar si se han adquirido realmente.

(De Miguel et al, 2006, p. 19)

Para los propósitos de este trabajo se recupera una aportación de la misma fuente en la cual se resalta el componente evaluativo:

Los “sistemas de evaluación” constituyen el tercer elemento de planificación y ejecución del proceso de enseñanza–aprendizaje según el modelo propuesto. Este modelo supone un cambio de paradigma (Tagg, 2003) al trasladar el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno. Como efecto directo de este cambio, los sistemas de evaluación cobran especial protagonismo pues son el elemento principal que orienta y motiva el aprendizaje del alumno y la propia enseñanza.

(De Miguel, 2006, p. 42)

Si la elaboración de la planeación es una acción previa importante, no lo es menos la instrumentación de la misma en el contexto de la intervención didáctica ya que su implementación conlleva la prevención de las acciones de seguimiento a la práctica y al desempeño de los estudiantes en términos de evaluación de aprendizajes por un lado, y de la funcionalidad del proceso propuesto, por otro.

El seguimiento y la evaluación son dos de los cuatro elementos fundamentales que según Villa y Poblete (Dirs.) (2007) incluye el proceso enseñanza–aprendizaje para propiciar que se logren las competencias, los otros dos son las estrategia y metodologías de enseñanza–aprendizaje y las modalidades de trabajo en la intervención didáctica orientada por el enfoque por competencias.

En esta temática, los autores asumen como *estrategia* el diseño de un proceso incluyente de una serie de procedimientos que garanticen una buena decisión en las situaciones didácticas, esto en función de las finalidades educativas y de los métodos y técnicas pertinentes; a más de lo anterior, ellos consideran y reiteran que también ha de incluir métodos y técnicas de enseñanza–aprendizaje, considerar los recursos, reflejar la asignación de tiempos previstos para abordar los contenidos y que el alumno desarrolle las actividades previstas (Villa y Poblete et al, 2007).

La misma fuente considera a las formas de organizar el proceso enseñanza–aprendizaje como *modalidades* e incluye el *seguimiento* del aprendizaje del alumno vinculado al desempeño docente en tutoría, sea individual o grupal con la finalidad de retroalimentar al estudiante para apoyarlo en actividades de autoevaluación o reflexión acerca del desarrollo de su trabajo académico. El seguimiento se da en forma presencial o virtual y/o con el apoyo de sistemas tutoriales, el portafolios u otros recursos.

Por lo que concierne a la *evaluación*, los autores admiten que:

El sistema de evaluación de la asignatura incluye no sólo los aspectos relativos a la evaluación final para la emisión de la calificación final, sino que también indica todo lo relativo a la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se realiza para orientar y ofrecer retroalimentación al estudiante sobre sus trabajos, ejercicios y pruebas parciales, o cualquier actividad de aprendizaje sobre lo que el profesor/a considere que debe tener información para mejorar.

(Villa y Poblete et al, 2007, p. 39)

En relación con el enfoque por competencias, los autores consideran:

La evaluación de las competencias (...) es un tema absolutamente clave para determinar la validez del proceso de enseñanza–aprendizaje, pues el resultado del mismo está en función de cómo se ha medido y qué se ha medido. La evaluación de las competencias requiere una capacitación técnica del profesorado y una sensibilización de su verdadero valor para que pueda prestar el tiempo y la dedicación necesaria para hacerlo del mejor modo posible. El aprendizaje basado en competencias (ABC) no debe entenderse como un aprendizaje fragmentado, tal como se entendían las competencias desde un enfoque conductista, sino que hay que comprenderlo desde una perspectiva integradora. Las competencias agregan, a nuestro entender, un *valor añadido* al proceso de enseñanza posibilitando una dinámica entre los conocimientos, las habilidades básicas y el comportamiento efectivo.

(Villa y Poblete et al, 2007, 40–41)

Orientar y ofrecer retroalimentación al estudiante, asegurarnos o validar la evaluación en función de qué tan estrechamente relacionada está con la teoría que fundamenta la competencia –contenidos, teoría–; finalmente, habría que resaltar algo que todavía se le está debiendo al docente: la efectividad en cuanto a su capacitación técnica y una eficiente labor de sensibilización sobre el compromiso, responsabilidad e inversión de tiempo y energías que implica el trabajo evaluativo bajo este enfoque.

La evaluación bajo el enfoque por competencias asume entonces los atributos de ser planificada, integral y pertinente a las competencias a alcanzar y

... es precisamente el foco de atención de lo que ha venido denominándose el movimiento de la evaluación auténtica o "*authentic assessment*" (...) presenta al alumno tareas o desafíos de la vida real para cuya resolución debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Esta evaluación es más holística que analítica al evitar presentar tareas que requieran el desempeño de una única habilidad, conocimiento o actitud.

(De Miguel, 2006, p. 42)

Se pueden considerar como atributos de una evaluación auténtica: responder a un ámbito de intervención y propósitos específicos: ser integral y holística, procesual y formativa, contextualizada y cualitativa. Ocurre en tres momentos: inicial, continua y final e implica la evaluación del docente, del alumno –e incluso de otros agentes relacionados con el proceso educativo–; considera la autoevaluación y la coevaluación.

La evaluación auténtica, como ámbito de intervención, es asumida por Condemarín y Medina (2000) de la forma siguiente:

La evaluación auténtica conceptualiza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje. Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases. También parte de la base que la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado. De acuerdo a esto, la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al profesor y al equipo docente la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por los alumnos.

(Condemarín y Medina, 2000, p. 5)

De acuerdo a lo anterior, la evaluación auténtica en sí misma responde a un ámbito de intervención y un propósito específicos: en el trabajo áulico –y en las acciones fuera de este espacio vinculadas al mismo–, requiere que los alumnos demuestren la construcción del significado a través de desempeños, es decir, a través de acciones en las cuales aplican sus aprendizajes, lo que en términos de Díaz B. (2010) implica “un saber hacer en la vida real”; se interesa en facilitar la colaboración y promover la interacción y el apoyo de los otros; demuestra el progreso de los alumnos a lo largo del tiempo, valorando el incremento del conocimiento y su aplicación contextualizada.

En el ámbito de la intervención didáctica por competencias, se precisa la necesidad de asumir el compromiso en el desempeño docente en cuanto a realizar actividades previas de reflexión y análisis que se consolidan en una planeación, como antecedente de la enseñanza y el aprendizaje, la cual contiene situaciones y secuencias didácticas con contenidos y productos que evidencien aprendizajes.

Evaluación integral. Es holística, por ello en el enfoque curricular por competencias adquiere una función sistémica, totalizadora e integrativa por lo que ha de incluir en la versión final, resultados que son producto de las múltiples interacciones de las diferentes dimensiones involucradas: la evaluación del desempeño docente y de estudiantes –dependiendo del objeto y de otros participantes en el proceso educativo– tiene como referentes los aprendizajes curriculares, mismos que tienen como sustento los rasgos que se asocian a los diferentes tipos de contenidos que permitirán, en su caso, medir niveles de desempeño como antecedente de la última fase evaluativa, los juicios de valor; involucra la autoevaluación y la coevaluación.

Evaluación procesual y formativa. Es continua y se centra en el proceso enseñanza–aprendizaje, principalmente en su desarrollo áulico; cumple una función reguladora para posibilitar que las estrategias de enseñanza y los recursos que se utilizan respondan a las características y necesidades individuales de los alumnos. Se interesa fundamentalmente más en los procedimientos implicados en las tareas que en los resultados; desde una perspectiva cognitiva, la evaluación formativa está orientada a la comprensión del funcionamiento mental del alumno frente a las tareas que se le proponen, dando prioridad a los procesos del aprendizaje. Los errores se constituyen en objeto de estudio en cuanto son reveladores del tipo de representaciones o de las estrategias que el alumno o el docente elaboran. A tra-

vés de los errores es posible determinar qué tipo de dificultades tienen tanto docentes como alumnos; en el caso de los estudiantes interesan las dificultades para realizar las tareas propuestas, como base para intervenir didácticamente con los recursos necesarios que los ayuden a superarlas.

Evaluación contextualizada. Está orientada por situaciones y secuencias didácticas relacionadas con la cotidianidad de los alumnos; involucra problemas y planteamientos que tienen algún significado vinculado a la realidad de los estudiantes. Condemarín y Medina (2005) lo plantean de la forma siguiente:

La evaluación auténtica responde a este cambio de paradigma dado que se centra en un alumno real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal. Este desafío refuerza en los alumnos la construcción de competencias de alto nivel, dada la evidencia de que lo que se evalúa se convierte en forma automática en el estándar de lo que se espera que ellos sepan (p. 5).

La fuerza de la perspectiva de evaluación auténtica reside en su concepción de la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje, y en las oportunidades que ofrece para utilizar las reales actividades cotidianas que ocurren en la sala de clases como fuente de recolección de información y base para la toma de decisiones (p. 14).

Tomando como sustento las aportaciones de las autoras, cabe aquí el enunciar los principios teórico–metodológicos que proporcionan un marco de referencia a la práctica de la evaluación auténtica (Condemarín y Medina, 2000, p. 21):

- Es una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes
- Constituye parte integral de la enseñanza
- Evalúa competencias dentro de contextos significativos
- Se realiza a partir de situaciones problemáticas
- Se centra en las fortalezas de los estudiantes
- Constituye un proceso colaborativo
- Diferencia evaluación de calificación
- Constituye un proceso multidimensional
- Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje

Finalmente, como cierre de este apartado, orientado por un tratamiento analítico, que pretende vincular la intervención didáctica y la evaluación bajo el enfoque por competencias, se considera indispensable incluir las propuestas teórico-reflexivas de Condemarín y Medina (2000, p. 6):

Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y capitales culturales de un alumnado heterogéneo. También implica reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente discursiva y basada en destrezas, a una modalidad centrada en actividades de exploración, de búsqueda de información, de construcción y comunicación de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, tanto individual como colaborativamente.

Los objetivos de los actuales programas se orientan en función del desarrollo de competencias y conocimientos de orden superior (...). Saber algo no significa recibir pasivamente y memorizar nueva información; significa ser capaz de organizarla, interpretarla y utilizarla a la luz de los conocimientos y experiencias previas, la propia identidad y las necesidades personales; significa también procesar las ideas de diversas formas, de modo de construir niveles progresivamente mayores de comprensión y utilizar esta nueva información para revisar la propia comprensión del mundo.

LA EVALUACIÓN Y EL TRABAJO DE CAMPO EN UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La evaluación de la intervención se centra principalmente en la mediación e incluye el análisis y seguimiento de las acciones que realiza el docente para orientar la enseñanza, además de los niveles de desempeño y participación de los alumnos para que desarrollen aprendizajes vinculados a las competencias. Por tanto, toda actuación del docente con la intención de enseñar y las diferentes formas de proceder de los alumnos que evidencien puntos fuertes o débiles en su formación son susceptibles de ser evaluados.

La yuxtaposición de la evaluación a la intervención didáctica bajo el referente de la metodología de investigación permite considerar tres momentos evaluativos asociados al trabajo de campo. Entre los métodos cualitativos, en este análisis se abordará el de investigación-acción porque permite abordar el proceso evaluativo en tres momentos:

- a) El de problematización, el cual considera acercamientos a las diferentes dimensiones del problema con teoría y actividades evaluativas asumidas como trabajo de campo con el fin de profundizar en cada una de ellas e inferir la extensión de cada dimensión. En teoría, la eficiencia en estas aproximaciones evaluativas, permitirán ir acotando (el objeto) hasta tener suficiente información teórica y empírica como insumo para reflexionar, tomar decisiones y especificar un problema investigable.
- b) Con base en un problema especificado, la siguiente aproximación al trabajo de campo mediante prácticas evaluativas, asume la función de diagnosticar para precisar cuáles son las fortalezas y dificultades específicas en torno al problema; para ello se requiere dimensionar el problema en categorías para facilitar el trabajo de campo.
- c) Finalmente, el tercer momento de evaluación y desarrollo del trabajo de campo está relacionado con el seguimiento a las estrategias implementadas a partir de la intervención didáctica.

PROBLEMATIZACIÓN, ACTIVIDADES EVALUATIVAS VERSUS TRABAJO DE CAMPO

Desde la metodología de la investigación se requiere conceptualizar dos ámbitos que tienen que quedar claramente definidos; el primero está constituido por el proceso de problematización y el segundo por el problema de investigación, en ese orden. Sánchez Puentes (1993, p. 4) lo plantea de esta manera: *“...se afirma que no es la formulación del problema de investigación sino la problematización lo que desencadena propiamente el proceso de generación del conocimiento científico”*.

El *proceso de problematización* es la primera gran tarea de quien quiere desarrollar investigación o aplicar las actividades de la investigación para profundizar en una situación problemática e involucra tres importantes tareas: la elección de un tema, la identificación de una situación problemática y la problematización formal a partir de la cual se describen la situación problemática, el contexto de la misma y los antecedentes que poseemos o vamos conociendo conforme ponemos en práctica las tareas que implica la problematización, entre ellas, los primeros acercamientos al trabajo de campo y la conceptualización y/o profundización teórica. Borsotti lo plantea de la siguiente manera:

Es conveniente recalcar que el texto en el que se expone la situación problemática, el contexto en el que se produce y sus antecedentes es de carácter descriptivo. Incluye todo tipo de información obtenida asistemáticamente: comentarios y opiniones de los agentes involucrados en ella (...) información obtenida de personas que hayan trabajado previamente en situaciones similares o especialistas en el tema (...) este acercamiento al trabajo de campo forma parte de una familiarización con la situación problemática, que permitirá detectar los múltiples aspectos que contiene (Borsotti, 2007, pp. 30–31) .

Este autor alude primero a la “recopilación de información obtenida asistemáticamente”, posteriormente menciona el “acercamiento al trabajo de campo” como una forma de familiarizarse con la situación problemática, lo que para efectos del presente análisis justifica también la referencia al trabajo de Sánchez Puentes (1993, p. 7) quien explica:

Problematizar, en tal caso, no sería la primera etapa de un proceso, ni la primera meta de un recorrido; es más bien un gran quehacer, integrado por numerosas operaciones y actividades, que se clausura en la formulación del problema de investigación...

Con base en lo aportado por estos dos autores, podemos acotar las principales acciones que implica problematizar, proceso que implica ir reduciendo dimensiones con el fin de ir conformando un objeto de estudio; estas tareas implican la consideración –por los propósitos de este trabajo– de la teoría por un lado y del trabajo de campo versus evaluación por otro. Efectivamente, el trabajo de campo implica un acercamiento evaluativo a las diferentes temáticas que se van identificando en la situación problemática con el propósito de clarificar el espacio teórico y contextual e inferir qué tan factible es investigar en dicho ámbito; generalmente al profundizar en las tareas problematizadoras se requiere tomar decisiones para delimitar y detectar un objeto que sea susceptible de ser investigado.

El proceso de problematización, por tanto, se desarrolla en torno al análisis, desde distintas perspectivas, de una situación problemática asociada a un contexto específico y a la luz de la teoría y los acercamientos al trabajo de campo, tratando de identificar sus principales dimensiones. Para ello se requiere ir generando alternativas de acción para profundizar en ellas y reconocerlas a la luz de la teoría que se vaya identificando como pertinente conforme se avanza; este análisis tiene como referente la teoría que permite ir orientando la recopilación de las evidencias que se requieren, en este primer momento son generales, no puntuales con el fin de ir reconociendo las dimensiones del objeto que reúne las características de ser investigable.

Este primer acercamiento al trabajo de campo no adolece de

formalidad, pero sí implica una búsqueda menos específica que en los otros acercamientos que conllevan métodos, técnicas y procedimientos evaluativos. Este momento también está orientado por la recogida de información a partir de tres opciones: observar, preguntar y analizar (Latorre, 2007, 52); el autor señala que “La observación no es sólo una actividad fundamental vinculada a la investigación–acción, sino una de las técnicas básicas de recogida de información y técnica clave en la metodología cualitativa” (Latorre, 2007, 56).

En el acercamiento al trabajo de campo con fines de problematización, este autor considera importantes las *notas de campo* por ser:

...uno de los recursos más utilizados en la metodología cualitativa, su flexibilidad permite al investigador abrirse a lo imprevisto e inesperado; el investigador ve las cosas como aparecen ante sí, sin mediación o focalización previa. Contienen información registrada en vivo y descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural.

(Latorre, 2007, p. 52)

En esta fase del proceso de problematización relacionado con un diseño de intervención didáctica en el que se sigue el método de investigación–acción, se privilegia la entrevista y más concretamente, la entrevista etnográfica, por lo que el guión de entrevista no puede ser tan puntual como cuando se elabora con fines de diagnóstico o de dar seguimiento a la implementación de las estrategias didácticas orientadas a consolidar una propuesta que responda a las debilidades asociadas a las dimensiones del problema de investigación. Mejía y Sandoval señalan que la entrevista etnográfica “se concibe siempre de manera abierta o semiabierta y su objetivo es complementar la información

aportada por la observación, se realiza principalmente con los informantes clave” (1998, p.145).

Finalmente, cabe señalar que el proceso de problematización vinculado a un diseño de intervención didáctica bajo el método de la investigación-acción es inductivo y orientado por la teoría, el tipo de datos que se van obteniendo permiten a quien los aplica, ir reflexionando sobre las diferentes dimensiones de la situación problemática; el proceso termina cuando el docente, orientado por sus reflexiones, tiene elementos para tomar decisiones que le apoyan en la identificación de un objeto que metodológicamente se constituye en un problema. Este primer acercamiento al trabajo de campo, con fines descriptivos y exploratorios, como se anotó previamente, no carece de formalidad en los acercamientos y se contemplan instrumentos, técnicas y métodos cuya pertinencia está justificada por la teoría evaluativa y la de la metodología de investigación.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, ACTIVIDADES EVALUATIVAS CON FINES DE DIAGNÓSTICO

Un problema de investigación, como se planteó en el apartado anterior, se consolida cuando se identifican las categorías contenidas en la delimitación del objeto de estudio y que son producto de acercamientos a trabajo de campo para problematizar, como antecedente del diagnóstico. El problema está consolidado como origen formal del estudio cuando las categorías y las dimensiones que contienen están formalmente definidas, en el sentido de quien les da seguimiento es capaz de explicitarlas y especificar sus límites y delimitaciones. Sánchez Puentes (1993) lo percibe de la siguiente forma:

Hablar del problema de investigación es situarse de lleno en el punto de partida del quehacer científico. No hay investigación, se dice atinadamente, sin problema. El problema de investigación es lo que desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica, y su respuesta clausura, al menos temporalmente, la investigación en cuestión. Nunca se insistirá lo suficiente en el papel protagónico del problema de investigación durante todo el desarrollo de la actividad científica.

(1993, p. 3)

Cuando se tiene delimitado un problema de investigación el siguiente paso, conforme al método de investigación-acción, es el diagnóstico; la primera tarea en este sentido consiste en bosquejar un plan de diagnóstico para las diferentes categorías del problema y las dimensiones que se puedan prever. En el diseño metodológico asociado a la intervención didáctica, generalmente pueden ser dos categorías, asociada una al docente y los rasgos de su enseñanza y la otra al estudiante y los aprendizajes esperados asociados al enfoque curricular por competencias.

En el centro del plan de diagnóstico y sus referentes están la teoría disciplinaria asociada al objeto de estudio y la teoría metodológica vinculada al o los tipos de instrumentos, métodos y procedimientos evaluativos o, en términos metodológicos, trabajo de campo del que surgirán las fortalezas y debilidades de docentes y alumnos participantes. Las debilidades definidas al término del proceso de diagnóstico se constituirán en los referentes para localizar la teoría didáctica con fines de intervención.

Como el diseño metodológico es de intervención didáctica tiene que asumirse que está vinculado a la enseñanza e incluye

el diagnóstico bajo la perspectiva curricular actual, el enfoque por competencias. En el trabajo de campo se podrían considerar como dimensiones el rol del docente, rol del alumno, formas de organización del grupo y, en general, las formas de desempeño tanto de docente como de estudiantes según se prevea en las dimensiones del objeto de estudio. De esta manera, la perspectiva curricular por competencias y sus factores asociados se asumen como elementos de la situación problemática implicados en la intervención y el diagnóstico. El trabajo de campo con fines de evaluación diagnóstica estará orientado por las categorías, temas y los rasgos evaluativos asociados a ambos.

El siguiente paso consiste en el análisis de los tipos de desempeños asociados a categorías y dimensiones para seleccionar los métodos, técnicas y procedimientos que se apliquen. Para ambas categorías y sus correspondientes dimensiones hay que considerar tanto teoría curricular como disciplinaria, metodológica y didácticas para tomar decisiones en cuanto a:

- a) Tipos de instrumentos, técnicas y métodos pertinentes al problema que se va a diagnosticar.
- b) La teoría curricular, didáctica y disciplinaria que, con fines de validez, estará representada en los recursos a aplicar para el trabajo de campo con fines de evaluación diagnóstica.

Entre los recursos se tienen que considerar: rúbricas, estrategias de observación, entrevistas, pruebas, ejercicios tipo prueba, cuestionarios, técnicas de observación, listas de cotejo –preferentemente de orientación cualitativa–. Se podrían considerar un amplio espectro de posibilidades tanto de índole cualitativa como cuantitativa, pero siempre justificados por su uso bajo el enfoque por competencias.

Para la selección de los instrumentos y procedimientos para el trabajo de campo con fines de diagnóstico, hay que considerar que detrás de cada uno de ellos subyace una serie de supuestos que hay que respetar y considerar para su elección pero también para el diseño, aplicación y sistematización de la información para convertirla en datos. Villa y Poblete (2007, pp. 40–41) lo plantean de la siguiente manera:

La evaluación de competencias requiere distintos procedimientos y técnicas de evaluación según el propósito que se desea evaluar. Una cuestión es la evaluación de conocimientos donde se pueden utilizar diversas técnicas (prueba de respuesta larga, prueba de respuesta corta, pruebas objetivas); evaluación de actitudes y valores (técnicas de observación, pruebas de autoevaluación, escalas de actitudes, etc.); evaluación de comportamientos competenciales (cómo aplicar los conocimientos a situaciones concretas, escribir determinados tipos de escritos, desarrollar diferentes tipos de pensamiento –análisis, síntesis, comparativo, crítico, creativo, deliberativo, etc.–. Para ello, se pueden utilizar procedimientos como portafolios, informes, pruebas de ejecución, trabajos, etc.

Lo verdaderamente importante de la evaluación es la *coherencia* entre el propósito a evaluar y el procedimiento seleccionado para ello. A veces se da el caso en que se usan determinados procedimientos que no son útiles para evaluar lo que realmente se desea evaluar. Esto puede ocurrir porque simplemente se desconocen las técnicas más adecuadas. Otras veces ocurre porque determinados propósitos o determinadas competencias son más difíciles de evaluar o requieren mayor tiempo y dificultad en su ejecución.

Habría que precisar que también en esta etapa del seguimiento a la intervención didáctica inciden los fundamentos teóricos de la evaluación auténtica que se asocia al enfoque por competencias, además del tipo de actividades de trabajo de campo como pueden ser, a modo de ejemplo, los reportes reflexivos que pueden asociarse al diagnóstico con el formato de autoevaluación. La autoevaluación vinculada a la reflexión para valorar el propio aprendizaje es analizada desde la teoría del modo siguiente:

La autoevaluación proporciona al estudiante estrategias de desarrollo personal y profesional que podrá utilizar tanto en el presente como en el futuro, le ayuda a desarrollar su capacidad crítica, favorece la autonomía, le compromete en el proceso educativo, y motiva para el aprendizaje. Asimismo, incrementa la responsabilidad de los estudiantes con relación a su propio aprendizaje y promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño. En actividades de trabajo en grupo, la autoevaluación del proceso de grupo es una herramienta para aprender a trabajar en colaboración (Bryan, 2006). El profesor debe promover situaciones de evaluación entre compañeros y enseñar a realizar dichas valoraciones. La evaluación por pares es más adecuada cuando se realiza en grupos pequeños, y cuando se ofrece oportunidad de discutir de forma interactiva las valoraciones realizadas (Van den Berg, Admiraal y Pilot, 2006).

(Bryan y Van den Berg et al., citados por Villardón, 2006, p. 67)

El cierre de esta etapa del proceso de diagnóstico en un diseño de intervención didáctica que involucra la investigación-acción

implica la síntesis de los resultados, traducidos en fortalezas y debilidades; estas últimas cobran, en esta fase, especial relevancia porque potencialmente serían asumidas como dificultades que podrían ser el origen de la búsqueda de teoría didáctica y curricular que apoye el diseño de estrategias de intervención, vinculadas en las fases del método de investigación-acción a la espiral dialéctica de ciclos entre la acción y la reflexión, cuyo seguimiento y toma de decisiones con base en los resultados parciales asociados a cada ciclo, permitirán ir configurando una propuesta de intervención didáctica.

TRABAJO DE CAMPO: EL SEGUIMIENTO A LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La etapa de seguimiento y evaluación a la implementación de las estrategias de intervención didáctica constituye la última fase de acercamiento sistemático de trabajo de campo prevista en el método de investigación-acción, etapa constituida por la espiral dialéctica entre las estrategias que conforman la acción y la reflexión, misma que a partir de cada ciclo ha de llevar a resultados y proporcionar las bases para una nueva planeación y conformación de otro ciclo de intervención.

Los resultados por ciclo son la base para tomar decisiones fundamentadas en la teoría didáctica, curricular y de metodología de investigación creando una visión de evaluación que orienta la práctica docente, a partir del seguimiento a la intervención didáctica y hacia un mejoramiento continuo. Los resultados generales, metodológicamente asociados a la funcionalidad de la propuesta integrada hacia el final de este proceso, son producto de los reajustes y adecuaciones que se van realizando conforme se analizan, en cada ciclo desarrollado, todas las manifestaciones de los aprendizajes asociados a las competencias planteadas y la eficiencia de la mediación del docente.

Para el trabajo de campo se utilizan instrumentos y procedimientos de evaluación como los descritos en los apartados anteriores, privilegiando, en su elección, además de los supuestos metodológicos, el fundamento curricular del enfoque por competencias en cuanto a la complementariedad de los procedimientos usados para que la evaluación sea integral en el sentido de abarcar lo conceptual/declarativo, lo procedimental y lo actitudinal por un lado, y por otro, las orientaciones que prevé el enfoque para la intervención docente, el rol del alumno, etc. En De Miguel esta situación se plantea como *mestizaje evaluativo* y la aborda del modo siguiente:

Puesto que los componentes de las competencias a evaluar son de muy diferente naturaleza (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores), el alineamiento de la evaluación con las competencias obliga al uso combinado y hasta integrado de diferentes estrategias y procedimientos (p. 46).

El mismo autor introduce en su obra el siguiente comentario:

Las técnicas e instrumentos (...) incluyen observación directa, pautas, escalas, listas de cotejos, inventarios, registros y pruebas destinados a evaluar y autoevaluar aspectos específicos (...) para constatar los intereses y las actitudes de los alumnos (...) no se establece una línea divisoria entre procedimientos cualitativos y procedimientos formales o estandarizados, por considerar que estos últimos son consistentes con los principios que orientan la evaluación auténtica, si al aplicarse se siguen los lineamientos de la evaluación dinámica (...) es decir, si el profesor realiza una mediación que lleve al alumno a respon-

der los ítems a partir de su zona de desarrollo próximo.

(De Miguel, 2006, p. 77)

La evaluación de la tercera y última fase metodológica del diseño de la intervención didáctica tiene que vincularse con las categorías que se definen en el planteamiento del problema de investigación y las áreas de dificultad o debilidades detectadas en el diagnóstico, por lo que hay que distinguir entre la evaluación de los alumnos y la evaluación de las acciones y formas de proceder del docente.

Cuando el mismo docente realiza la intervención y da seguimiento metodológico al proceso además de evaluar, es pertinente referirse a la autoevaluación como el seguimiento a la propia forma didáctica de proceder. Por otra parte, en una investigación que involucra un diseño de intervención, tampoco puede descartarse que el docente que da seguimiento a su propia práctica, por cuestiones de rigor quiera incluir la autoevaluación. Al respecto de esta estrategia, Bryan, citado por Villardón (2006, p. 67) señala:

La autoevaluación proporciona al estudiante estrategias de desarrollo personal y profesional que podrá utilizar tanto en el presente como en el futuro, le ayuda a desarrollar su capacidad crítica, favorece la autonomía, le compromete en el proceso educativo, y motiva para el aprendizaje. Asimismo, incrementa la responsabilidad de los estudiantes con relación a su propio aprendizaje y promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño. En actividades de trabajo en grupo, la autoevaluación del proceso de grupo es una herramienta para aprender a trabajar en colaboración (Bryan, 2006).

Un recurso acreditado actualmente y legitimado bajo el enfoque por competencias es el portafolio. Vinculado

al desempeño del profesorado emerge el *portafolio docente*; Bozu e Imbernon (2012, 8), producto de un trabajo de investigación, le atribuyen las siguientes finalidades: *instrumento de aprendizaje y autoevaluación; instrumento de reflexión sobre la práctica docente; instrumento de mejora de la práctica docente; e instrumento de desarrollo profesional del docente*. Estos autores consideran al portafolio docente como *un instrumento de un nuevo profesionalismo docente*. Respecto a este mismo recurso evaluativo señalan: *hay un cierto consenso en considerarlo como una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo* (Bozu e Imbernon, 2012, 3).

Situándonos en el entorno del portafolio como recurso de evaluación también aparece el Portafolios Digital como portafolio implementado en un entorno web y centrado en el estudiante. Para Jiménez y Rico (2005, p. 3), las ventajas de su utilización son las siguientes:

- El eje central del portafolio es el alumno y su proceso de aprendizaje.
- El portafolio digital es un instrumento flexible que permite incorporar nuevos productos con facilidad y actualizar los contenidos para adecuar el currículo del alumno...
- Se rompe el aislamiento del aula al publicar digitalmente los materiales que en ella se generan, así como los procesos que los originan, y ponerlos a disposición de la comunidad docente a través de internet.

- Se dota de transparencia al proceso educativo y se favorece el intercambio de experiencias entre instituciones.
- La calificación numérica de los productos que realiza el estudiante queda relegada a un segundo plano a favor del análisis de éstos como muestra del aprendizaje.
- Los ejemplos concretos del aprendizaje permiten conocer las destrezas o competencias que el alumno ha desarrollado en cada caso y realizar, si es necesario, los ajustes oportunos en su formación.

No sería posible cerrar este apartado, relacionado con la etapa de seguimiento y evaluación a la implementación de las estrategias de intervención didáctica, sin hacer mención –a más de los abordados en apartados anteriores– de otros recursos importantes que, en educación, bajo el enfoque por competencias, y en metodología de investigación, son relevantes por lo que pueden aportar si se diseñan y aplican con rigor y se utilizan métodos apropiados de análisis de datos. Entre los recursos son relevantes las rúbricas, listas de cotejo, escalas, el sociograma y los reportes reflexivos, entre otros.

Cabe finalmente la observación de que la profundización en la teoría referente a cada uno de los instrumentos y procedimientos para el trabajo de campo/evaluación, independientemente del apartado en que se incluya la teoría que respalda su tratamiento, fue coyuntural principalmente, toda vez que el amplio abanico de posibilidades en cuanto a la aplicación de estos recursos no está asociada única y permanentemente a una u otra etapa del proceso metodológico investigación que se justifique aplicar en investigación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Borsotti, Carlos A. (2007). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Miño y Dávila srl. Primera edición. Buenos Aires, Argentina.
- Bozu, Zoia e Imbernon Muñoz, Francesc (2012). “El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario. Un estudio de casos.” *Revista de Educación* 358. Mayo – agosto 2012.
- Condemarín, Mabel y Alejandra Medina (2000). *Evaluación de los aprendizajes, un medio para lograr las competencias lingüísticas y comunicativas. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900)*. Ministerio de Educación República de Chile.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.); Alfaro Rocher, I.J.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.J.; García Jiménez, E.; Lobato Fraile, C. y Pérez Boullosa, A. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de Educación superior*. Ediciones Universidad de Oviedo. Asturias.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 3ª edición, McGraw-Hill/Interamericana Editores, México, 405 páginas.
- Jiménez Ramírez, Jorge y Rico Pérez, Celia (2005). “Cómo desarrollar un portafolio digital: un ejemplo práctica basado en blogs.” *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Centro Virtual Cervantes. Universidad Europea de Madrid.
- Latorre, Antonio (2007). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó, 4ª edición. 138 páginas.
- Maykut, Pamela y Morehouse, Richard (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Ediciones Hurtado. 1ª Edición, España.

- Sánchez Puentes, Ricardo (1993). "Didáctica de la problematización en el campo científico de la Educación." *Revista Perfiles Educativos*, julio – septiembre, número 61. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Villa Aurelio y Poblete, Manuel (Dirs); García Olalla, Ana; Malla Mora Gonzalo; Marín Paredes, José; Moya Otero, Ma. Isabel; Muñoz San Ildefonso (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero SAU. Bilbao.
- Villardón Gallego, Lourdes (2006). "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias." *Universidad de Deusto. Educatio siglo XXI*, 24 · 2006, pp. 57 – 76.

Este libro se terminó de imprimir en noviembre de 2014 en Victoria de Durango, Durango, México, en el taller Artes Gráficas: La Impresora con un total de 500 ejemplares. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Everardo Ramírez Puentes, Jesús Alvarado Cabral y Sergio E. Monreal López.