



COLECCIÓN
PROGRAMA INTERNACIONAL
DE FORMACIÓN
DE EDUCADORES POPULARES

FORMACIÓN PEDAGÓGICA

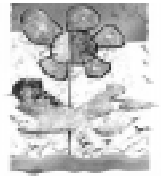
¿CÓMO SE ENSEÑA?



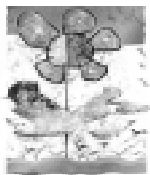
PAG 2
BLANCA

¿CÓMO SE ENSEÑA?

Gabriela Alejandra Fairstein
Silvana Gyssels



fundación **s**anta **m**aría



370.15

Fai.

¿Cómo se enseña?

Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003

84 p.; 21,5 x 15 cm.

ISBN: 980-6418-46-8

Fines de la educación; El currículum escolar, Planificación de la enseñanza, Evaluación de la enseñanza, Estrategias didácticas.

Colección “Programa Internacional de Formación de Educadores Populares”

Equipo Editorial:

Antonio Pérez Esclarín

María Bethencourt

Dimensión: Pedagógica

Fascículo: ¿Cómo se enseña?

Autoras: Gabriela Alejandra Fairstein y

Silvana Gyssels

Colaborador Temático: Andrés Gomel

Diseño y diagramación: Nubardo Coy

Portada e ilustraciones: William Estany Vázquez

Corrección de textos: Antonio Pérez Esclarín y María Bethencourt

Edita y distribuye: Federación Internacional de Fe y Alegría

Esquina de Luneta, Edif. Centro Valores, piso 7 Altigracia,

Caracas 1010-A Venezuela.

Teléfonos: (58-212) 5645624 / 5645013 / 5632048

Fax (58-212) 5646159 Web: www.feyalegría.org

© Federación Internacional de Fe y Alegría

y Fundación Santa María

Depósito legal: If60320022003296

ISBN: 980-6418-46-8

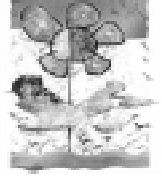
Caracas, Julio 2003

Publicación realizada con el apoyo de:

Fundación Santa María (FSM)

Centro Magis

Agencia Española de Cooperación (AECI)



*“Esta es la bandera de Fe y Alegría: rescatar
el talento, estimulando su desarrollo al
máximo”*

P. José María Vélaz s.j



PRESENTACIÓN

El “Programa Internacional de Formación de Educadores Populares” nace de la necesidad de dar una respuesta adecuada a la tarea de movilizar una educación popular integral coherente y articulada, en cada uno de los países en los que Fe y Alegría está presente. Quiero resaltar en esta presentación, con la brevedad del caso, tres rasgos fundamentales sobre el educador, su quehacer y su formación.

- El ser educador en Fe y Alegría es un continuo reto y lleva consigo un reiterado esfuerzo por ser persona en plenitud. El educador se encontrará a sí mismo como valioso en la medida en que se sienta capaz de comprometerse y de gastarse por otros, especialmente por los pobres, pequeños y débiles.
- El acto de educar es un acto vital de entrega para ayudar a construir o rescatar vidas. Con la educación se trata de formar hombres y mujeres que sean capaces de vivir en plenitud y con dignidad, asumiendo responsablemente su condición ciudadana.
- El educador se forma en el proceso de producir conocimientos y soluciones a los problemas que le plantea su propia práctica, se forma en un hacer consciente y reflexivo sobre su práctica.

La Colección se estructura alrededor de los tres grandes ejes de la Propuesta Formativa de Fe y Alegría:

1. La formación humana del educador. Configuración de una nueva identidad.
2. La formación socio-político-cultural. Comprensión de la realidad local y mundial.

3. La formación pedagógica. La construcción de sentidos de lo educativo y de lo pedagógico.

Los materiales de esta Colección están diseñados, ante todo, para un cuidadoso y exigente trabajo personal y grupal de los educadores de Fe y Alegría, aunque, ciertamente, nos encantaría que su uso se hiciera extensivo a todo educador que se quiera comprometer con la educación de los pobres de nuestros países. La mera lectura de los textos, aunque estoy seguro que ayudará no poco, no es la vía recomendable en orden a exprimir la riqueza metodológica y conceptual que los mismos encierran.

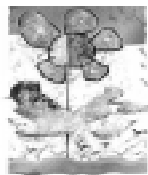
Mis mejores deseos a los educadores de Fe y Alegría, sobre todo, para que disfruten del proceso de formación: que éste sea un proceso gozoso de reconstrucción de uno mismo y de preparación para la bella tarea de educar a nuestros pequeños, jóvenes y adultos. No dudo que el proceso de formación va a exigir lo mejor de cada uno, pero los educadores bien sabemos que sólo dando vida es como recibimos abundante vida.

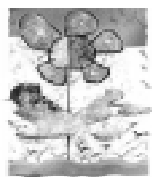
Conozco muy de cerca el enorme trabajo que ha llevado la estructuración de este Programa y lo que ha supuesto, y todavía supone, la elaboración de los textos y estrategias. El esfuerzo decidido de los equipos pedagógicos de la Federación Internacional de Fe y Alegría, unido al trabajo de especialistas que han dado forma a cada uno de los temas, permitirá llegar a un final feliz. Y este esfuerzo no hubiera tenido ninguna garantía de éxito sin el arduo y sistemático trabajo de dirección de Antonio Pérez Esclarín y María Bethencourt. Vaya un reconocimiento y agradecimiento a todos en nombre de Fe y Alegría.

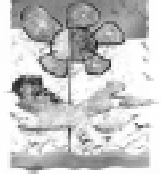
Que el Señor nos bendiga en este empeño de dar vida en plenitud a nuestros pueblos.

Jesús Orbegozo
Coordinador General
Federación Internacional de Fe y Alegría

Caracas, 15 de septiembre de 2002





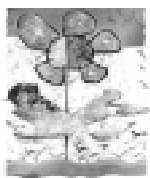


Este texto ofrece un acercamiento a las teorías sobre la enseñanza. Entendemos la teoría de la enseñanza como **una teoría práctica sobre una actividad humana**. El texto está destinado a docentes y educadores en un **sentido amplio**, cualquiera sea el área y el nivel de la enseñanza en que se desempeñen. Para su elaboración, se han reunido conocimientos sobre las **diferentes dimensiones** de la actividad de enseñar.

A lo largo del folleto se abordan aspectos **conceptuales e instrumentales** relativos al acto de enseñanza, a fin de ofrecer conocimientos útiles en dos direcciones: herramientas teóricas para la reflexión sobre la práctica por un lado, y por otro, recomendaciones y sugerencias para la tarea cotidiana de enseñar.

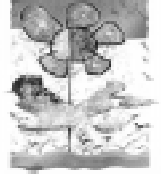
El **planteamiento teórico** que presentamos responde a una concepción de la didáctica y de la teoría del currículum fundamentada tanto en la pedagogía crítica como en las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje.

Este libro consta de **cinco capítulos**, organizados según la lógica del contenido. El **capítulo 1** presenta una reflexión sobre la tarea de enseñar desde un punto de vista filosófico, psicológico, socio- político y cultural, y constituye una introducción conceptual para los siguientes capítulos. El **capítulo 2** se dedica a las metas de la enseñanza, analizando la cultura y la forma de diseñar el currículum, entendido como el proyecto que expresa las



intenciones de una organización en relación con el aprendizaje de sus alumnos. El **capítulo 3** se refiere a la relación interpersonal en la enseñanza, clima de trabajo en el aula y la motivación de los alumnos por el aprendizaje. El **capítulo 4**, por su parte, se dedica a la programación y las estrategias de enseñanza. Por último, el **capítulo 5** se refiere a la evaluación de la enseñanza y de sus intenciones, el aprendizaje. Al final de cada uno de los capítulos se proponen actividades teórico-prácticas que permiten trabajar y elaborar los contenidos abordados.

CAPÍTULO 1



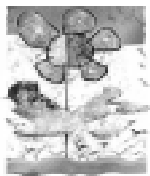
¿Qué es enseñar?

Dedicamos este primer capítulo a una **cuestión abstracta**, “qué es enseñar”, y no a temas más prácticos como “qué es enseñar bien” o “cómo se debe enseñar”. ¿Por qué comenzamos con esta cuestión abstracta? No nos interesa ofrecer una definición cerrada, sino reflexionar y ponernos de acuerdo, autor y lector, acerca de qué estamos hablando. Esto es necesario porque enseñar forma parte de nuestra vida y cada uno de nosotros tiene una idea personal de lo que es enseñar. Si no lo hacemos, corremos el riesgo de pasarnos todo el folleto creyendo que hablamos de una cosa cuando en realidad hablamos de otra. Por ello, este capítulo se dedica a “**qué es enseñar**”.

Antes de comenzar, aclaremos que nos vamos a referir solamente a la **enseñanza intencionada** y no a la enseñanza que ocurre sin intención, por el solo hecho de pertenecer a un grupo cultural o de convivir con ciertas personas.

1.1. La enseñanza y el aprendizaje

Sin lugar a dudas la enseñanza está relacionada con el aprendizaje. **Pero son dos fenómenos diferentes**. El aprendizaje es un proceso interno, que ocurre dentro de la mente de una per-



sona. En cambio, la enseñanza es una actividad visible. Al pasar por un sala de clases y ver a un profesor hablando frente a un grupo, podemos afirmar que “está enseñando”. Pero, posiblemente, no podemos afirmar que las personas que lo escuchan están aprendiendo, porque el aprendizaje es un proceso mental, y la enseñanza es una actividad.

Otra diferencia consiste en la **relación entre enseñanza y aprendizaje**. Puede haber aprendizaje sin enseñanza y no siempre la enseñanza produce aprendizaje (al menos el esperado). La enseñanza es una actividad que se ha desarrollado en el seno de las culturas humanas, desde que el hombre llamó a algo “aprendizaje” y entendió que se podía influir sobre él. La enseñanza existe porque existe el aprendizaje. No puede explicarse la enseñanza sin referirnos al aprendizaje. Sin embargo, al contrario no sucede lo mismo. El aprendizaje puede explicarse sin hacer referencia a la enseñanza.

Una última diferencia viene dada por el **tipo de juicios** que podemos hacer sobre una y otro. La enseñanza es una actividad social y tiene ciertas reglas éticas. Un docente puede ser juzgado por los demás si las sobrepasa. En cambio, no hay reglas éticas en el aprendizaje ya que se trata de un proceso interno. Podemos evaluar si una persona ha logrado el aprendizaje, pero no juzgarlo por ello.

1.2. Las definiciones de enseñanza

Desde el sentido común y desde las diversas teorías didácticas, se define a la enseñanza de distintas maneras:

- Enseñar es transmitir conocimientos al alumno.
- Enseñar es dejar que el alumno descubra el conocimiento.
- Enseñar es guiar a los alumnos en su construcción del conocimiento.
- Enseñar es construir el conocimiento junto con el alumno.

Aunque son muy diferentes, todas estas definiciones tienen en común:

- Una persona que aprende.
- Alguna cosa que se aprende.
- Alguien que hace algo para que el otro aprenda alguna cosa.

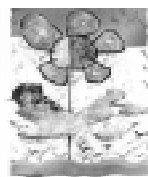
Estos tres elementos están presentes en todas las definiciones teóricas de enseñanza, lo que varía es la forma de combinarlos. Alguna teoría didáctica da más importancia a un elemento que a otro y propone una forma particular de organizarlos: el alumno es el centro, el contenido es el centro, el docente es el centro. Las diferencias se deben a que las definiciones teóricas de la enseñanza parten de una determinada idea acerca de cómo se aprende y de cuál es la mejor manera de ayudar al aprendiz. En este capítulo vamos a dejar de un lado esta discusión para analizar qué **tipo de actividad** es la enseñanza. Vamos a analizar los rasgos básicos de la actividad humana que llamamos enseñanza, y lo haremos desde un punto de vista filosófico, psicológico, socio- político y cultural.

1.3. Rasgos básicos de la enseñanza

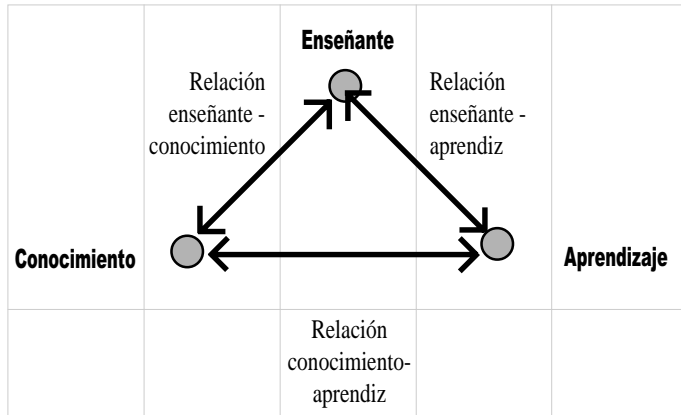
Para definir los rasgos básicos de la enseñanza como actividad humana, comenzaremos por los tres elementos que identificamos más arriba. Para que pueda hablarse de enseñanza, debe contarse con:

- Una persona que aprende, o aprendiz.
- Alguna cosa que se aprende, o conocimiento en sentido amplio¹.
- Una persona, el enseñante, que hace algo para que el otro aprenda alguna cosa.

Podríamos graficar la enseñanza a través del modelo de un triángulo, en el que cada uno de sus vértices es uno de estos elementos:



¹ Utilizamos el término “conocimiento” en sentido amplio, incluyendo conceptos, procedimientos, destrezas, artes, lenguajes, convenciones y valores.



Los tres elementos son necesarios para que pueda hablarse de enseñanza. No hay enseñanza sin educador, pero tampoco la hay sin un conocimiento y un aprendiz. **La enseñanza consiste en un tipo de vínculo particular entre dos personas, en el cual una de ellas hace algo para que la otra adquiriera un conocimiento.**

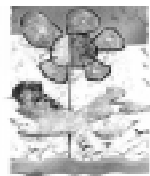
En la enseñanza se establecen tres tipos básicos de relación, que en el triángulo están expresadas por los lados:

- Relación enseñante – aprendiz.
- Relación enseñante – conocimiento.
- Relación aprendiz- conocimiento.

El fin de la educación consiste en lograr que se produzca la relación entre aprendiz y conocimiento, es decir, que el aprendiz adquiriera el conocimiento. Esta es la intención de la enseñanza. Pero en todo triángulo, un lado necesita de los otros dos para no caerse o desarmarse. Para que haya una relación del alumno con el conocimiento, debe haber una relación del enseñante con cada uno de ellos. El educador tiene un papel central en la enseñanza como **mediador** entre el alumno y el conocimiento.

Así como el alumno es el protagonista del aprendizaje, el educador es el protagonista de la enseñanza. Pero si bien el aprendizaje no necesita siempre de un profesor, la enseñanza

necesita siempre de un alumno y de un conocimiento. El profesor es el “protagonista” de la enseñanza. Pero, recurriendo a una metáfora literaria, sin aprendiz y sin contenido “no hay novela”.



1.4. Enseñar: hacer algo para que otro aprenda alguna cosa

Identificados los rasgos básicos, pasaremos a ver cuáles son las características particulares de esta actividad llamada enseñanza. Podríamos decir que enseñar es **hacer algo para que otro aprenda alguna cosa**. Analizaremos esta idea general, en sus diferentes componentes:

Enseñar es *hacer algo para:*

Esto significa que enseñar es una actividad con intenciones. De manera que un educador no podría decir que no sabe por qué o para qué hace lo que hace.

Enseñar es *hacer algo para que otro:*

Esto significa que las intenciones del educador son intenciones en relación con el comportamiento o el pensamiento de un otro. Además significa que enseñar es una actividad en la que participan por lo menos dos personas: es una actividad interpersonal.

Dentro del **hacer algo** pueden haber todas las ideas del comienzo: transmitir, guiar, dejar hacer, transformar, etc. Pero en la enseñanza siempre hay un **hacer algo** por parte del educador (aunque sea quedarse callado y observar).

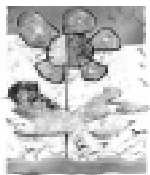
El *hacer algo* depende de:

- Cómo se define **aprenda**.

Por ejemplo, si aprender es descubrir, el **hacer** será dejar que el alumno descubra; si aprender es imitar, el **hacer** será mostrar y modelar.

- Cómo se define **alguna cosa**.

No es lo mismo **hacer algo** para que el otro aprenda una teoría que para que aprenda a construir una canoa.



Las secciones que siguen en este capítulo analizarán cada uno de estos aspectos de la enseñanza como actividad humana. Cada una de las secciones que siguen presenta el análisis en profundidad de alguno de los aspectos de esta actividad, a partir de esta idea: **enseñar es hacer algo para que otro aprenda alguna cosa.**

1.5. Hacer algo para que otro... Actividad con intenciones hacia otro

Enseñar es una actividad **con intenciones**. De manera que un educador no podría decir que no sabe por qué o para qué hace lo que hace. Nadie enseña porque sí.

Pero además, enseñar es una actividad **con intenciones hacia otro**. Ese otro puede ser un niño, un adulto, un grupo. Pero lo que sí queda claro es que no enseñamos porque sí, sino **para producir cierto cambio en otra u otras personas**. Se trata de una actividad humana que pretende tener consecuencias sobre otro ser humano.

Las intenciones de la enseñanza son responsabilidad del educador, pero también de la sociedad:

- Como responsabilidad del educador, el acto de enseñar tiene un **carácter moral**.
- Por estar incluido en un marco social más amplio, el acto de enseñar tiene también un **carácter social y político**.

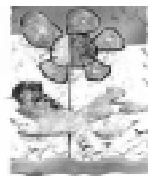
En su carácter moral, el enseñar obliga al educador a asumir una **postura comprometida**. Cuando enseñamos, creamos realidades: a través de lo que enseñamos, definimos lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto. Somos creadores de definiciones culturales que transmitimos a los alumnos con carácter de verdad, en función de la autoridad que nos otorga el rol de profesor. Esto establece una relación de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumno. **La enseñanza es una actividad que nunca puede ejercerse en forma neutral, ya que al enseñar siempre estamos transmitiendo una manera de ver y de estar en el mundo.**

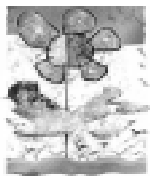
Pero, además, el educador está influyendo sobre el otro para **producir un cambio en él**. Esta influencia sobre el otro se justifica por el valor de ciertos fines que el educador considera deseables. El educador enseña pensando en el futuro: qué tipo de persona quiere formar, y también qué tipo de sociedad quiere construir. **El educador toma decisiones en función de ciertos valores**, de ciertos fines políticos y sociales para la sociedad en la que vive, pero básicamente para la sociedad con la que sueña. Se enseña en el presente, pero mirando y pensando en el futuro. La enseñanza tiene un componente de utopía. El educador enseña para cambiar la sociedad, porque quiere algo mejor para sus alumnos, porque proyecta un futuro para ellos.

La enseñanza es una actividad que compromete moralmente a quien la realiza. Sin importar lo que enseñe, la educación es una **actividad humana regida por valores**. No es una actividad neutral, incluso cuando suponemos que enseñamos contenidos “neutrales”. Los valores son inherentes a la enseñanza en tanto **orientan las acciones cotidianas del docente**: cómo trata a sus alumnos, cómo asume su rol y ejerce su autoridad, cómo se relaciona con la cultura y el conocimiento, cómo concibe al presente y al futuro, etc. El educador nunca asume una postura indiferente respecto de aquello que enseña y respecto de aquellos a quienes enseña. Sin embargo, es preciso agregar que el educador se mueve entre su responsabilidad y la libertad del otro en tanto alumno.

En su carácter social y político, el enseñar obliga al educador a **asumir ciertos fines que lo trascienden**. Las intenciones propias del educador son superadas por los fines políticos que cada sociedad, cada grupo social, cada organización, definen para la enseñanza.

La enseñanza es una actividad humana que en casi todos los grupos sociales se ha convertido en una práctica social, que está regulada y pensada por el grupo social en función de determinados fines y valores. Además, casi toda la enseñanza es objeto de la regulación del estado, lo que la convierte en una **actividad que responde a ciertas determinaciones políticas**. En nuestras sociedades, la práctica social del enseñar está regulada por la estructura política, a través del derecho a aprender y del derecho a enseñar





En función del carácter social y político del enseñar, **las intenciones que guían la enseñanza no dependen únicamente de lo que el educador considera deseable y valioso**. A veces, los educadores deben enseñar determinadas cosas y de determinada manera sin que ellos tomaran esa decisión. Sin embargo, los fines sociales y políticos son redefinidos en cada institución y en cada aula. Este es el espacio real en que actúa la responsabilidad moral y el compromiso político del educador.

1.6. Hacer algo para que otro aprenda... Actividad interpersonal

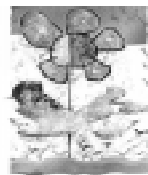
En la enseñanza, una persona, el educador, intenta generar un cambio en otra, el alumno. Es una actividad que implica **una relación entre personas**. Por eso el enseñar es una actividad interpersonal e interpsicológica. Lo que el educador tiene en mente, que son sus intenciones, debe conectarse con lo que el alumno tiene en mente, que son sus conocimientos actuales, pero también sus deseos, su interés o desinterés, su posible miedo a aprender o a fracasar, su confianza o desconfianza en el educador.

De manera que la enseñanza establece una relación entre personas, entre el saber de una y de la otra, entre los sentimientos de una y los de la otra, entre los valores culturales de una y los de la otra. Al igual que el aprendizaje, la enseñanza no es una actividad mecánica ni fría. La enseñanza es desarrollada por un ser humano desde sus conocimientos, desde su historia personal, desde sus valores, sus hábitos e incluso sus prejuicios. **En el encuentro entre educador y alumno, se encuentran dos personas, con sus historias, sus valores, sus costumbres, sus sentimientos y sus conocimientos.**

El educador debe ser conciente de esto y manejar los sentimientos y emociones que el acto de enseñar y el grupo de alumnos despiertan en él o en ella. Manejar correctamente estas emociones es parte de la tarea del docente, ya que el buen desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje son **su responsabilidad**.

Ser el responsable de la relación interpersonal implica que el educador debe:

- Manejar sus propios sentimientos, emociones, prejuicios para que no obstaculicen la buena relación con los alumnos.
- Anticipar los sentimientos, emociones y prejuicios de los alumnos, ayudándoles a manejarlos para que no obstaculicen su aprendizaje.



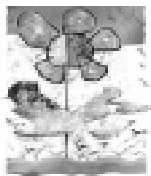
En la enseñanza, hay una relación de **desigualdad en cuanto al saber, que otorga autoridad al educador sobre el alumno**. Esa autoridad se la confiere el saber que está enseñando y con ella puede juzgar y evaluar al alumno en relación con ese saber. Pero esa autoridad no otorga derecho a juzgar y evaluar a los estudiantes en otros aspectos: sus costumbres, sus códigos, sus hábitos, sus tradiciones. **Una relación entre personas se fundamenta en el respeto mutuo y en la confianza mutua. La enseñanza es principalmente una relación entre personas.**

1.7. Hacer algo para que otro aprenda... Actividad mediadora

La enseñanza es una actividad con intenciones hacia otro. **Pero estas intenciones se refieren a un aspecto muy particular del otro: su aprendizaje.** El aprendizaje es un proceso psicológico interno. Es uno de los procesos humanos más complejos y es muy difícil influir sobre él. La enseñanza se propone justamente eso: **que una persona influya sobre un proceso psicológico interno de otra persona.**

En el libro sobre aprendizaje explicamos que este es un proceso muy complejo, en el que intervienen variables culturales, psicosociales, emocionales y cognitivas. Aprender implica un cambio. Enseñar es producir un cambio en otro. **Aprender implica un cambio que involucra a la persona en forma completa** porque pone en juego su identidad, lo que hoy es y lo que hoy sabe, para pasar a ser alguien diferente en el futuro, alguien que sabe otras cosas y puede hacer cosas nuevas.

Aprender es un proceso interno y personal, de modo que no puede iniciarse desde fuera. Sin embargo, en la enseñanza nos proponemos como objetivo **desencadenar un proceso psicológico en otro ser humano**. Procuramos que el alumno se interese y dedique su esfuerzo para aprender aquello que queremos



enseñarle. Procuramos actuar sobre sus procesos internos. Sin embargo, sólo podemos influir sobre sus acciones externas.

El aprendizaje como proceso psicológico es un fenómeno interno. Pero el aprender como **actividad** es una tarea concreta. El enseñante no se limita a “transmitir” un contenido sin importarle si el otro lo escucha (como una radio “transmite” música o información). El que enseña “hace-algo-para-que-el-otro-aprenda” eso que transmite. Brinda **unas ayudas** al alumno para que se apropie de ese saber: **le enseña a aprender**. El fin de la enseñanza es ayudar a las personas a convertirse en aprendices. El “oficio de aprender” debe ser enseñado y el educador es el responsable de ello.

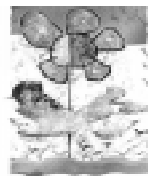
El fin de la enseñanza no es sólo presentar unos saberes, sino **mediar entre ellos y los alumnos**. El educador debe actuar como mediador entre la cultura y sus miembros. El enseñante procura que sus alumnos no sólo aprendan conocimientos, sino básicamente que **aprendan a ser personas en proceso de aprendizaje**.

La enseñanza actúa en un **momento** determinado de la vida de una persona. Sin embargo, esta persona **seguirá actuando** en su cultura aun cuando el educador ya no esté. Esta persona continuará aprendiendo e incorporando saberes, y participando de la transformación de la cultura. Por eso la enseñanza, para tener una **proyección de futuro** sobre las personas y sobre la cultura, deberá brindar **herramientas para que las personas puedan continuar aprendiendo cuando la enseñanza haya terminado**.

1.8. Hacer algo para que otro aprenda alguna cosa... Actividad cultural

La enseñanza es una actividad destinada a que alguien aprenda “alguna cosa”: conceptos, actitudes, valores, destrezas, procedimientos, habilidades, etc. que constituyen **elementos de la cultura**, conocimientos en sentido amplio. De modo que la enseñanza es una **actividad destinada a que las personas aprendan la cultura**.

La enseñanza es una actividad cultural, pero no sólo por desarrollarse “dentro de una cultura”, sino porque tiene **una función específica en relación con ella**. La enseñanza es la actividad que tiene por función **transmitir o no los elementos de una cultura**. Al hacerlo, contribuye a **mantenerla y reproducirla**, pero también puede contribuir a **transformarla**.

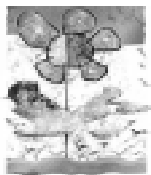


Por eso, la enseñanza, donde quiera que se realice, en una escuela o fuera de ella, y como sea que se realice, en forma más institucionalizada o menos, es una **actividad funcional a la cultura**. Si bien su reproducción o transformación no es exclusiva de los educadores, los actos de enseñanza tienen una **función constitutiva** dentro de una cultura. **Porque la enseñanza forma a las personas y a través de ellas contribuye a transformar la cultura**.

El acto de enseñar trabaja con estos **dos elementos: personas y cultura**. **En relación con las personas**, la enseñanza tiene como fin su desarrollo personal a través de la incorporación de la cultura. **En relación con la cultura**, la enseñanza tiene como fin reproducirla o transformarla. Por eso, el educador no puede desentenderse ni de unos ni de otra. Así como debe tener en cuenta quiénes son esas personas a las que enseña, qué les pasa, qué sienten, y qué piensan, del mismo modo debe tener en cuenta **qué pasa con la cultura que enseña**, qué cree que debe mantenerse de ella y qué debe transformarse.

La responsabilidad del enseñante es con las personas a las que pretende transformar y con la cultura a la que pretende transformar o reproducir. La discusión sobre la cultura y sobre el conocimiento no puede ser ajena al educador, ya que trabaja con ellos. Constituyen sus herramientas de trabajo.

En síntesis, la razón de la enseñanza es que el alumno incorpore ciertos elementos de la cultura, de modo que debe servir de nexo entre ambos. **El fin de la enseñanza es que el alumno se apropie de una cultura y el profesor es el primer responsable de que ello se produzca**. Si bien esta adquisición depende también de algunos factores que el educador no puede controlar, es su responsabilidad asegurar la mayor cantidad de elementos para que efectivamente ocurra.



1.9. Hacer algo para que otro aprenda alguna cosa... Actividad planeada y evaluada

La enseñanza es una actividad orientada al futuro. Se hace algo para que ocurra cierto cambio en el futuro, ya sea cercano o lejano. La enseñanza se guía por **intenciones que son previas al acto de enseñanza en si mismo.** La enseñanza se desarrolla para alcanzar ciertas intenciones que, en mayor o menor medida, están definidas antes de comenzar a enseñar. Ya sea que el educador se proponga que el alumno descubra el conocimiento, que lo construya, o que lo repita, las intenciones son previas al acto de enseñar. Nadie enseña sin saber para qué, aunque algunas intenciones se vayan definiendo durante el transcurso de la enseñanza.

Al guiarse por intenciones previas, el acto de enseñar debe ser planificado, pensado de antemano. Las intenciones del educador definen una meta hacia la que pretende conducir al alumno. Esto no significa que sabe “a dónde va a llegar el alumno” pero sí tiene que saber “a dónde quiere llevarlo”. En este planteamiento tienen cabida tanto la responsabilidad del educador, de saber a dónde pretende conducir a sus alumnos, como su humildad, al permitirles llegar más allá de lo imaginado por el educador.

La enseñanza es una actividad que se planifica **para alcanzar ciertas intenciones fijadas previamente.** Por este mismo motivo, es en consecuencia, **una actividad que precisa ser evaluada.** Si nos proponemos alcanzar unas intenciones, y desarrollamos una actividad especialmente para conseguirlo, no podemos dejar de **evaluar si lo hemos logrado.** La evaluación de las intenciones iniciales así como de la adecuación de las estrategias diseñadas para alcanzarlas, es parte interna de la actividad de enseñar. La evaluación no es un agregado externo a la enseñanza sino una parte interna de la actividad.

La evaluación, como proceso interno de la actividad de enseñanza, se refiere básicamente a dos aspectos:

- Si se consiguieron las intenciones iniciales (que se refieren generalmente al aprendizaje de los alumnos),

- Si la estrategia diseñada para alcanzarlas fue adecuada (que se refiere a la propia estrategia de enseñanza).

Esto permitirá, además, evaluar si las intenciones iniciales eran factibles y adecuadas.

La enseñanza es una actividad planeada y el educador diseña una **estrategia** para que el alumno aprenda. En esta estrategia, el educador debe contemplar todos los aspectos y dimensiones que intervienen en la enseñanza:

- Su carácter moral.
- Su carácter social.
- Su carácter político.
- Su carácter interpsicológico.
- Su carácter cultural

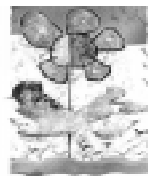
La estrategia que el educador elabore debe tener en cuenta todas estas dimensiones porque todas ellas forman parte del acto de enseñar.

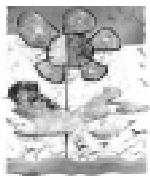
Al programar la enseñanza, los educadores **definen las metas**, teniendo en cuenta la cultura y los fines que persiguen, desde un punto de vista moral, social y político. A partir de ellas, diseñan **una estrategia de acercamiento al alumno** para establecer una relación interpersonal y **una estrategia de acercamiento del alumno al conocimiento**, para propiciar su adquisición.

1.10. Enseñar: actividad práctica y teórica

A partir de todo el análisis efectuado hasta aquí, la actividad de enseñar ha quedado al desnudo y hemos podido aislar sus características básicas. Hemos explicado qué es enseñar, independientemente de cómo enseñemos. **Ahora podremos comenzar a explicar cómo enseñar.** Los próximos cuatro capítulos de este folleto se van a referir a diferentes aspectos de cómo enseñar, ofreciendo sugerencias y recomendaciones.

Muchas veces los educadores se guían por el sentido común y por las costumbres y los hábitos que se transmiten de





una generación de educadores a otra. Las costumbres y hábitos pedagógicos están tan arraigados en la propia palabra “profesor”, que inclusive los reproducen los niños cuando juegan a la maestra. Modificar las ideas del sentido común, las costumbres y los hábitos adquiridos, no es una tarea fácil ni inmediata. Requiere, para empezar, de mucha autorreflexión sobre la propia práctica. Solamente a partir de allí, es posible cambiar las formas de enseñar.

La teoría acerca de cómo enseñar se construye a partir del análisis de los diversos elementos y dimensiones que intervienen en la enseñanza. Las teorías acerca de cómo enseñar se generan a partir de la reflexión teórica y de la reflexión práctica. **Todo educador es constructor de teoría de la enseñanza.**

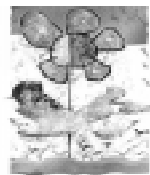
Propuestas para el trabajo y la reflexión

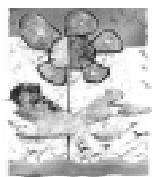
1. *En la siguiente actividad se sugiere que:*
 - a) *Elaboren una definición de “enseñanza”, como si tuvieran que explicárselo a alguien que nunca escuchó esa palabra.*
 - b) *Comparen y analicen las diferentes definiciones: ¿qué aspectos del acto de enseñar fueron más valorados en cada caso? ¿Por qué creen que fue así?*
2. *En grupos, les proponemos que organicen un debate acerca del carácter de la actividad de enseñar. Cada grupo debe elaborar argumentos para defender una de las siguientes posiciones:*
 - *La enseñanza es un actividad moral.*
 - *La enseñanza es un actividad social y política.*
 - *La enseñanza es un actividad interpersonal.*
 - *La enseñanza es un actividad cultural.*
3. *En esta actividad se propone la discusión sobre un aspecto que abre grandes polémicas en la sociedad: ¿Cuánto tiene que saber el profesor sobre lo que enseña?*

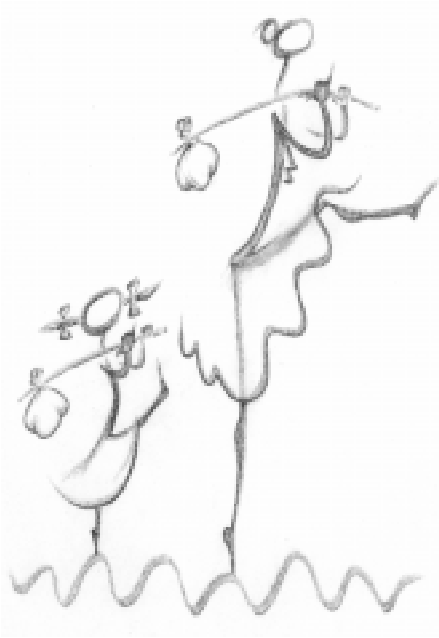
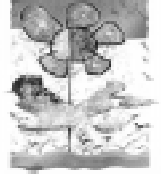
¿Puede enseñarlo si no sabe mucho? A continuación se ofrecen dos respuestas diferentes para abrir el debate.

*Una línea de reflexión conduce a considerar que para enseñar, el educador no tiene que ser siempre un especialista en el contenido, sino colocarse a la par de sus alumnos y aprender junto con ellos. Se considera que lo que el educador tiene como plus sobre el alumno no es más conocimiento del contenido, sino más conocimiento sobre los caminos para llegar a ese contenido. Esta respuesta hace hincapié en el trabajo conjunto entre educador y aprendiz, rechazando homologar la autoridad con el saber. Podríamos llamar a esta respuesta, **“respuesta de la humildad”**.*

*La otra línea de reflexión considera que si bien el educador no tiene que ser un erudito en la materia que enseña, tampoco puede colocarse frente al contenido como si fuera un alumno más. Se entiende que el rol de educador supone un dominio del contenido mayor que el que tiene el alumno. Este dominio mayor es el que le permite organizar el contenido que va a enseñar, seleccionando lo importante de lo superficial y definiendo la forma más adecuada para acercarse al tema. Esta respuesta hace hincapié en la responsabilidad del educador, en relación con el compromiso social que debe asumir frente al aprendizaje del alumno. Podríamos llamarla **“respuesta de la responsabilidad”**.*





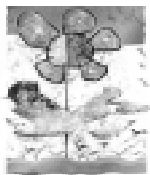


La cultura y el currículum en la enseñanza

Este capítulo nos coloca frente a la cuestión del contenido y los fines de la enseñanza, frente a **qué enseñamos y para qué**.

Cuando alguien enseña es porque tiene algo para transmitir. En algunos casos, el educador sabe de dónde provienen y por qué enseña los saberes que transmite. Sin embargo, en otros casos, los docentes no tienen muy claro por qué ni para qué deben enseñar ciertos contenidos. En este capítulo vamos a abordar **dos temáticas que ayudarán al educador a comprender y clarificar el contenido de su enseñanza**.

En primer término, abordaremos la cuestión de **qué es el conocimiento y cuál es la cultura** que enseñamos. En segundo lugar, analizamos qué implicaciones tienen las diferentes modalidades del **currículum**, entendido como el **proyecto educativo que una institución diseña e implementa**. Las dos temáticas abordadas están íntimamente relacionadas ya que saber qué cultura enseñamos nos permite definir el proyecto curricular.



2.1. ¿Qué educación, para qué cultura?

En el capítulo 1, explicamos que la enseñanza tiene una función en relación con la cultura. Aunque luego los educadores asuman otras funciones sociales, **la razón de ser de la educación es la transmisión de la cultura, para su reproducción y para su desarrollo.** De modo que la cultura está presente en la tarea cotidiana del educador ya que trabaja con ella y para ella. **La enseñanza tiene objetivos relativos a las personas que forma y relativos a la cultura que reproduce o transforma.** La discusión sobre la cultura no puede ser ajena al educador, que debe asumir una posición frente a ella, de la misma forma que asume y defiende una idea sobre las personas a las que enseña.

Pero comencemos por el principio, ¿qué es la cultura?, ¿qué es el conocimiento?

La **cultura**, recordando lo visto en el folleto de Cultura, Interculturalidad, Inculturación, puede entenderse como el conjunto de conocimientos, destrezas, artes, lenguajes, convenciones y valores propios de una sociedad o un grupo social. Incluso pueden considerarse también como componentes de la cultura a la creatividad para modificarla y a la actitud que se asuma frente a ella.

En cuanto a los **conocimientos**, son enunciados y explicaciones sobre los fenómenos del mundo. Todos los grupos sociales elaboran conocimientos, es decir, explicaciones sobre los fenómenos y hechos que les llaman la atención.

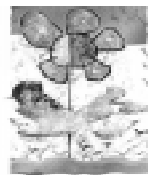
En este sentido, la educación no solo transmite conocimientos, sino todo un conjunto de **saberes culturales pertenecientes a las esferas afectiva, ético-social, intelectual, espiritual, creativa, histórica, estética y física.** En las sociedades actuales, donde el acceso al conocimiento puede realizarse por otras vías además de la educación, la escuela asume con mayor fuerza su rol de formación en las otras dimensiones. Como veremos más adelante, el vertiginoso avance en la producción científico- tecnológica, obliga a reconsiderar el objetivo tradicional de la educación relativo a la transmisión de estos conocimientos. Frente a esto, parece más importante formar a las personas en valores y actitudes relativos a la producción y el uso del conocimiento.

Sin embargo, esto no debe conducir a abandonar el conocimiento como contenido de la educación, sino a reconsiderarlo en el concierto de elementos culturales que pueden ofrecerse a los alumnos. ¿Por qué? Básicamente, porque **los conocimientos tienen valor y dan poder**. Poseer ciertos conocimientos es poseer el poder que ese conocimiento otorga. ¿Por qué un conocimiento otorga poder? Recordemos que los conocimientos son explicaciones sobre los fenómenos del mundo. En este sentido, serían como **herramientas, que le permiten al ser humano actuar sobre ese fenómeno del mundo**. Poseer ese conocimiento le confiere poder para manipular ese fenómeno, ya se trate de la corriente de un río, de la economía de una región, o del funcionamiento del corazón.

Los diversos conocimientos que constituyen la cultura son **herramientas** a disposición de hombres y mujeres para ampliar y mejorar sus capacidades de actuar sobre el mundo. Estas herramientas no son externas, como un martillo, sino internas. Un saber, para ser útil en tanto herramienta, debe ser adquirido. La enseñanza y el aprendizaje son los dos procesos que la humanidad ha diseñado para dotar al ser humano de las herramientas mentales que constituyen los conocimientos. La educación selecciona algunas de estas herramientas e instruye a las personas en su dominio.

Los conocimientos **son producidos** dentro de un grupo social y de un ámbito social específicos. Entre los ámbitos de producción del conocimiento encontramos entre otros, el ámbito científico – tecnológico, el ámbito artístico, el ámbito del trabajo, el ámbito de la vida cotidiana. Los diferentes ámbitos se entrecruzan con los grupos sociales y **los conocimientos pueden definirse tanto por el grupo social como por el ámbito en que se han producido**. Además, los saberes van cambiando, se transforman, y responden a determinados **momentos históricos**.

Cada grupo y ámbito cultural produce conocimientos **en función de sus necesidades y en relación con su cosmovisión particular del mundo**. Todo conocimiento lleva el sello, la marca, de la cultura en la que fue producido. Aun cuando el modo de producción del conocimiento es científico y guiado por reglas académicas, el saber tiene el sesgo ideológico del grupo y ámbito que lo ha producido. **Todo conocimiento, aun el de las ciencias, es ideológico**.





Pero el conocimiento, como otros bienes culturales, **circula, se consume y se utiliza también en otros grupos y ámbitos culturales.** El conocimiento constituye uno de los componentes de la cultura, pero no puede desvincularse de la forma y los propósitos con los que se lo utilice, determinados por convenciones, valores y actitudes propias de una cultura. **Siempre que se transmiten conocimientos se están transmitiendo valores y actitudes, ya sea en forma explícita o implícita.**

Sin embargo, con una evaluación crítica de por medio, hay muchos conocimientos que pueden utilizarse por un grupo y ámbito cultural diferentes del que los ha producido porque constituyen **herramientas importantes para el desarrollo social.** Prescindir de ciertos conocimientos conduce a los grupos sociales al aislamiento y en algunos casos a una mayor marginación. Hay conocimientos que son necesarios para el trabajo, para la producción, inclusive para la producción de nuevos conocimientos.

Cuando un conocimiento se consume y utiliza en otra cultura, es necesario realizar una lectura crítica y una evaluación de ese conocimiento. Esta evaluación consiste en **descontextualizar y recontextualizar** ese saber para adaptarlo a las condiciones y necesidades de cada grupo social. Esta evaluación crítica significa preguntarse por qué y para qué fue producido y por qué y para qué se lo va a utilizar.

Los conocimientos permiten a los grupos sociales actuar sobre los fenómenos del mundo. Constituyen una herramienta fundamental para el desarrollo de una sociedad. **Actualmente producir y saber utilizar el conocimiento es tan o más importante para el desarrollo social como los recursos naturales, la fuerza de trabajo o la riqueza.**

Como podrá apreciarse, la discusión sobre el saber no es un tema sólo para intelectuales. El conocimiento es poder, y **es poder para todos aquellos que se apropian de él y lo poseen, y para aquellos que lo distribuyen.** Aquí vuelven a aparecer los educadores ya que su función es participar en la circulación y distribución del conocimiento.

La educación asume un rol frente a la cultura y sus componentes. Al enseñar, se seleccionan ciertos componentes

culturales y no otros. Esta selección tiene consecuencias sobre las personas a las que se enseña, porque se las habilita en ciertos saberes. También tiene consecuencias sobre la cultura, sobre los propios saberes que se seleccionan, porque al elegirlos y transmitirlos, se les otorga valor y legitimidad. La discusión sobre qué saberes seleccionar para la enseñanza es uno de los aspectos centrales de todo proceso educativo. Esta discusión es la que se abordará a continuación.

2.2. El currículum

El currículum, en un nivel muy general, se puede definir como la cultura que una sociedad o un grupo social decide seleccionar para la educación y para tal fin ordena y organiza los conocimientos seleccionados.

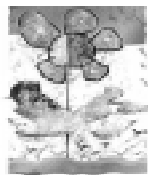
El **contenido** de la enseñanza puede definirse como el resultado de la selección y reconstrucción, con fines educativos, de conocimientos y formas culturales. Los contenidos abarcan los saberes que se consideran esenciales para el desarrollo del alumno. Por otro lado, constituyen saberes cuyo aprendizaje requiere una ayuda específica, que es la que brinda la enseñanza.

El currículum constituye el proyecto educativo general en el cual se incluyen esos contenidos. Podemos distinguir un primer momento que es el de diseño o planificación del currículum, al que llamamos **diseño curricular**. El segundo momento es el de su puesta en práctica, o **desarrollo del currículum**.

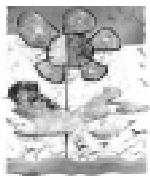
La selección de los contenidos y el diseño del currículum plantean un sinnúmero de **dilemas de decisión**². Conocer este tipo de dilemas permite al educador comprender que el currículum que hoy enseña ha sido producto de debates y negociaciones. A continuación, planteamos once dilemas para el diseño del currículum, agrupados según las decisiones que deben tomarse.

2.3. Cómo decidir qué enseñar: el problema de la selección de contenidos para el currículum

La primera decisión que debe tomarse al encarar un diseño



² Tomamos la idea de *Dilemas de decisión*, entre otros, de Rosa María Torres (1998)



curricular es la relativa a qué enseñar. ¿Cuál es la mejor selección de contenidos para diseñar el currículum? Podemos plantearlo en otros términos: Los educadores emprenden la difícil tarea de enseñar. Los aprendices hacen un enorme esfuerzo por aprender lo que se les enseña. Pero, ¿qué les vamos a enseñar? Analizaremos la cuestión relativa a qué enseñar en relación con dos de los grandes problemas que enfrenta la educación: el de la diversidad de los educandos y el del avance y especialización del conocimiento:

El problema de la diversidad

Uno de los problemas que aborda la educación es el de enseñar a grupos de personas diversos. Esta diversidad viene dada por los grupos culturales de origen, por las capacidades y conocimientos previos, por los intereses y necesidades particulares de cada persona y cada grupo, entre otras cosas. Este problema nos conduce a los primeros tres dilemas:

***Primer dilema:** ¿Profundizamos el conocimiento de la propia cultura o abrimos las puertas a otros mundos culturales?*

El currículum puede elaborarse recogiendo los elementos y saberes propios de la cultura de origen de los aprendices y trabajar sobre ellos, profundizando el conocimiento que ya tienen. La opción contraria consiste en seleccionar conocimientos de otros ámbitos y grupos culturales, ampliando la mirada y las lecturas de las personas. En la educación popular, esta cuestión es crucial porque los educadores populares se enfrentan al **dilema entre enseñar la cultura popular o la cultura dominante**.

La primera alternativa se fundamenta en el respeto de la diversidad cultural y en la idea de que la educación debe servir a los intereses y necesidades del grupo social al que va dirigida. Dentro de esta perspectiva, enseñar la cultura científico - tecnológica es profundizar y legitimar la dominación cultural ya que los conocimientos que se incluyen en el currículum quedan valorados y legitimados. La cultura que queda fuera del currículum aparece como desvalorizada frente a la cultura dominante.

Sin embargo, la otra perspectiva considera que la educación constituye la oportunidad para que las personas se relacionen con saberes provenientes de otros ámbitos culturales.

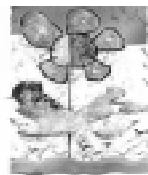
Se considera que hay ciertos saberes que, si bien han sido producidos dentro de otra cultura, pueden constituir herramientas útiles e importantes. Esta opción considera que enseñar únicamente la cultura de origen conduce a que las personas permanezcan “encerradas” siempre dentro de los mismos patrones culturales, lo que profundiza su exclusión. Por ello, se entiende que la educación debe proveer saberes de ámbitos culturales diversos, desde una postura crítica, para posibilitar a los grupos tradicionalmente excluidos salir del aislamiento y participar activamente en la producción cultural.

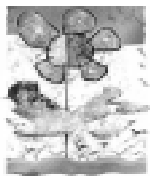
En la educación popular este dilema es central y por eso lo hemos colocado en primer lugar. Las soluciones corren el riesgo de inclinarse excesivamente para uno de los dos lados. Lo deseable sería poder encontrar soluciones de equilibrio, planos de integración, y no de imposición de una cultura sobre la otra, desaparición completa de alguna de las dos o yuxtaposiciones sin sentido.

El problema tiene respuestas políticas pero debe tener también respuestas técnicas y pedagógicas. Las respuestas políticas deben encontrar la forma de llevarse a cabo en la práctica, y no dejar a cada educador la posible integración. La diferencia entre yuxtaposición e integración viene dada por el trabajo previo que los educadores y encargados de la educación puedan hacer sobre los conocimientos.

***Segundo dilema:** ¿Fijamos una misma meta para todos o ajustamos las metas a las capacidades y conocimientos previos de cada uno?*

Cuando la diversidad viene dada por diferentes niveles de capacidades y conocimientos previos, el fijar una meta única para todos, suele conducir a que sólo los más capaces consigan alcanzarla y los aprendices más desfavorecidos fracasen. El fracaso actúa negativamente sobre la autoestima y suele conducir a la deserción, lo cual cierra definitivamente las puertas hacia algún grado de progreso. Frente a esta realidad, se plantea la opción de fijar metas diferenciadas según las capacidades y conocimientos de los aprendices. Las metas diferenciadas permiten que incluso los menos capaces alcancen un grado satisfactorio de logro y de esta manera se reduce el riesgo de la deserción. Las metas diferenciadas permiten que el currículum





se ajuste al punto de partida de cada uno de los aprendices.

Sin embargo, al ajustarse al punto de partida, el currículum establece de antemano diferencias en el punto de llegada. Las metas diferenciadas predeterminan que los menos favorecidos alcanzarán niveles de logro inferiores. Si bien se evita la deserción, la educación legítima y profundiza las diferencias iniciales.

Frente a esta disyuntiva, se recomienda que el currículum fije las mismas metas para todos, pero que establezca al interior del proceso educativo mecanismos de **discriminación positiva**, dando más a los que menos tienen. **Desde esta perspectiva, una cosa es plantear metas únicas pero otra es enseñar a todos lo mismo.** La fijación de metas únicas en el currículum sólo tiene sentido si va acompañada de procesos de enseñanza que se ajusten al punto de partida de cada persona.

***Tercer dilema:** ¿Establecemos un currículum único o diversificado según intereses y necesidades?*

La diversidad de los aprendices también está dada por sus **intereses y/o necesidades** en cuanto a conocimientos. En este sentido, el currículum puede establecer una formación igual para todos o bien proponer ramificaciones y espacios de elección individual. Estas dos alternativas se refieren a lo **“cerrado”** o **“abierto”** que puede ser el diseño curricular.

La opción por un **currículum cerrado**, es decir, igual para todos, se justifica cuando hay ciertos saberes que se consideran **indispensables** para la formación de la persona. Cuando el **currículum es abierto**, ofrece conocimientos que son **“optativos”**, es decir, que no son indispensables, aunque contribuyen a la formación. En estos casos, las diferentes “opciones”, deben poseer igual valor formativo, para garantizar que sea cual sea la elección del educando, su formación estará completa y será de igual calidad.

La solución más habitual para este dilema suele consistir en mantener algunos tramos de la formación “cerrados”, y dejar otros “abiertos” a la elección (por ejemplo, los primeros ciclos o niveles comunes para todos, y los últimos a elección).

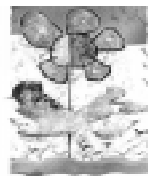
Cuarto dilema: *¿Enseñamos conocimientos científico-técnicos o educamos “para la vida”?*

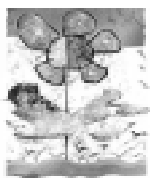
La complejidad de la sociedad en la que vivimos obliga a reconsiderar la función de la escuela y el tipo de saberes que transmite. Esta complejidad viene dada por la diversidad de estilos de vida y costumbres, así como por la transformación de los modos de socialización.

Desde cierta perspectiva se considera que la educación del hogar es la única que prepara “para la vida”, brindando los valores y hábitos necesarios, en tanto la escuela tiene la función de ofrecer solamente conocimientos científicos o técnicos especializados para el desempeño productivo de la persona. La preparación “para la vida en general” no sería incumbencia de la escuela sino un aprendizaje que se realiza en el hogar y sobre el cual la escuela se apoya. Esta visión se fundamenta en el carácter idiosincrásico de la formación para la vida, que debe ser responsabilidad exclusiva de la familia, así como en la idea de que la escuela es la encargada de transmitir los conocimientos disciplinarios.

Por el contrario, desde otra perspectiva se sostiene que hoy en día los objetivos de la educación están siendo redefinidos a la luz de los problemas sociales: la marginalidad y condiciones de pobreza extrema en las que vive más de la mitad de la población, la falta de valores éticos comunes, la crisis de la familia como ámbito de socialización primaria, la diversidad de estilos de vida y costumbres, entre otros. Estos nuevos problemas sociales obligarían a revisar los fines de la educación, que parecería destinada a compartir ciertos objetivos que tradicionalmente correspondían únicamente a la educación del hogar: la formación para la vida, tanto en lo que respecta al plano personal como al plano comunitario.

Desde esta perspectiva se considera que la escuela debe asumir el objetivo de preparar a la personas para la vida, incluyendo conocimientos relativos al cuidado físico y a las actividades domésticas, transmitiendo los valores necesarios para la vida en la comunidad, estimulando el desarrollo psicológico y moral. Este “currículum para vida” incluiría contenidos controversiales o que aluden a dilemas éticos, fundamentales para la convivencia humana, como por ejemplo la discriminación por





género, color, clase social, orientación sexual, el análisis de la pobreza y la injusticia, el cuidado del medio ambiente, etc. Desde esta perspectiva, la educación debe partir del estudio de los problemas más importantes de la existencia humana.

El dilema se plantea entonces en términos de qué conocimientos enseñar en función de los objetivos que se definan para la educación institucionalizada y su relación con la educación familiar. El tipo de conocimientos que se incluyan en el currículum dependerá de la función que se asigne a esta educación en la formación de la persona.

Sin embargo, sería importante señalar que la opción del “currículum para la vida” no necesariamente significa dejar de lado los conocimientos científico – técnicos ni la formación para el trabajo, sino incluirlos pero dentro de una perspectiva más amplia. Es decir, no abandonar los conocimientos provenientes de las disciplinas sino seleccionarlos e integrarlos al servicio de una educación integral y orientada a los problemas vitales y sociales.

2.4. El problema del avance y la especialización del conocimiento

Otro de los problemas que enfrenta la educación es el de **disponer de un tiempo limitado para transmitir un caudal de conocimientos cada vez mayor y más diversificado**. El avance y la especialización del conocimiento plantea en la elaboración del currículum, nuevos dilemas de decisión. Siempre se ha considerado que la educación debe transmitir **los conocimientos básicos que posibiliten a las personas desenvolverse en la sociedad**. Sin embargo, qué es **lo básico** hoy en día no es sencillo de determinar ya que “lo básico” se define de diferentes maneras según los sectores de la sociedad y de la producción en los que se desempeña o va a desempeñarse cada persona. Por otro lado, qué es lo básico depende también del momento histórico. De aquí se desprenden dos nuevos dilemas:

Quinto dilema: ¿Enseñamos la totalidad en forma superficial o una parte en profundidad?

La especialización cada vez mayor de los conocimientos hace que resulte muy delicado definir qué es lo básico para cada

campo del saber. Una opción es ofrecer una panorámica de los diferentes campos de conocimiento, que sea general y de utilidad cualquiera sea la rama en la que se desempeña o desempeñará cada aprendiz. Estas miradas panorámicas son muy útiles para comprender cómo se ubica cada rama del saber en el conjunto. Pero generalmente no permite brindar a los educandos las herramientas concretas para su desempeño, ya que estas corresponden a cada especialidad. Del mismo modo, un currículum más especializado permite ofrecer estas herramientas particulares pero limita a la persona formándola sólo para un sector muy específico de la producción y de la sociedad.

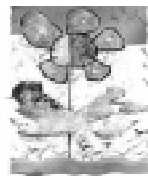
El dilema no es de fácil resolución. Requiere de decisiones consensuadas, que sean producto de la consulta y el debate entre los diferentes sectores interesados. En principio, habría que señalar que no puede optarse sin más por lo general o por lo particular, sino llegar a un equilibrio que posibilite a los aprendices conocer los aspectos generales de cada campo de conocimiento pero tener las herramientas necesarias para comprender lo particular y avanzar en su profundización.

Sexto dilema: ¿Enseñamos lo que necesitan hoy o lo que van a necesitar en el futuro?

El avance del conocimiento implica que los saberes que hoy se consideran certezas serán superados por otros en poco tiempo. Entonces, ¿cómo hacer para preparar a los alumnos para los nuevos saberes que vendrán? ¿Qué herramientas de las que enseñemos hoy les permitirán apropiarse y dominar los conocimientos del futuro? Pero, por otro lado, ¿cómo prepararlos para el futuro sin descuidar su formación para el presente?

Dentro de cada campo de conocimiento, puede optarse por enseñar los conocimientos más afianzados y dejar de lado aquellos aún poco seguros o no suficientemente comprobados. Esta opción garantiza que lo que enseñamos son los conocimientos actualmente utilizados, de manera que su aplicación a la práctica es rápida y no plantea inconvenientes. Sin embargo, esta opción conduce a formar a las personas en saberes que probablemente sean superados prontamente a la vez que las deja fuera de los temas de discusión actuales dentro de ese campo del saber.

Este dilema implica preguntarse por el futuro, tanto de los





alumnos como del saber. La selección de los contenidos deberá resultar de un análisis profundo de cada campo de conocimientos, de sus formas y procesos de producción y de la historia de sus saberes. Pero a la vez será necesario dotar a los alumnos de herramientas que les permitan seguir aprendiendo una vez terminada la escolaridad. Ello obliga a incluir en el currículum contenidos que les permitan desarrollar la capacidad de aprender en forma autónoma: conocimientos sobre los propios procesos de pensamiento, estrategias para su control y regulación conciente, destrezas para la adquisición de información nueva, entre otros.

Este último punto constituye un tema central en la mayoría de los debates actuales sobre educación: el objetivo de la escuela ya no sería simplemente que los alumnos aprendieran un cierto cuerpo de conocimientos, sino que aprendieran los procedimientos y mecanismos necesarios para actualizar sus conocimientos a lo largo de su vida. El objetivo de **“aprender a aprender”** implica ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias para aprender por sí solos y que en el futuro la persona sepa qué y cómo tiene que hacer para adquirir un conocimiento que le interesa.

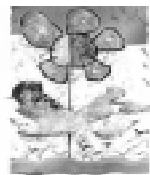
El objetivo de aprender a aprender fue comentado en el folleto sobre aprendizaje, donde se analizaban algunos de sus alcances, entre ellos: **aprender a estudiar**, como una responsabilidad del docente antes que del alumno; **aprender a enseñar**, dado que ello obliga a sistematizar y organizar las propias ideas; **aprender a recuperar el conocimiento de la memoria y a aplicarlo correctamente**, entre otros³.

2.5. Cómo organizar lo que tenemos que enseñar: distintas formas de organización curricular

Una vez realizada la difícil selección de contenidos, aún subsisten decisiones que tomar: ¿Cómo organizar los contenidos seleccionados al interior del currículum? ¿Será mejor presentarlos como materias, como grandes áreas, a partir de proyectos? Por otro lado, ¿es mejor colocar objetivos o no colocarlos? En estos temas también volvemos a encontrar dilemas. Analizaremos algunos de ellos, relacionados con el formato curricular y con las formas de enunciar las metas educativas.

³ Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

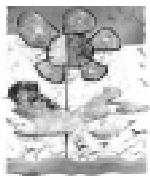
Séptimo dilema: *¿Enseñamos los conocimientos agrupados por disciplinas académicas o los enseñamos en forma integrada?*



Existen diversas maneras de organizar los contenidos en el currículum. El formato más común es la **organización por materias o asignaturas**. Las materias reproducen la división de las disciplinas que existe fuera de la educación (historia, física, música, etc.). Los contenidos de cada materia se enseñan en forma aislada de los demás. La mayor ventaja de esta forma de organizar los contenidos es que permite a los educandos comprender los conocimientos en el marco de las disciplinas en las que fueron producidos. Sin embargo, también se han planteado muchas críticas a la organización por materias aisladas. La principal es que conduce a atomizar los conocimientos: en el trabajo y en la vida cotidiana los saberes se utilizan interrelacionados, pero este tipo de currículum no enseña cómo establecer estas relaciones. A partir de esta crítica, se han propuesto diferentes formatos curriculares que buscan una mayor relación e integración de los contenidos de las disciplinas. Dos de los formatos más utilizados son:

- **Organización por áreas:** materias pertenecientes a una misma área se integran y se enseñan en forma relacionada (por ejemplo, área de ciencias sociales, área de ciencias experimentales, área del lenguaje y la comunicación, área expresiva, etc.)
- **Organización por proyectos:** el currículum se diseña partiendo de proyectos amplios, en función de los cuales se van introduciendo los contenidos de las diferentes materias.

Estos tipos de organización curricular permiten enseñar los conocimientos en forma relacionada y de una manera más cercana a como son utilizados en el ámbito del trabajo y de la vida cotidiana. Sin embargo, los tipos de diseño curricular integrados tampoco están exentos de problemas en la práctica. Muchas veces en el esfuerzo por establecer relaciones o por integrar, se termina distorsionando un conocimiento. Por otro lado, sobre todo en el caso de los proyectos, estos no siempre permiten abarcar e integrar todos los conocimientos que se desea enseñar, de manera que se dejan fuera del currículum ciertos conocimientos importantes sólo por no encontrarles un lugar en los proyectos.



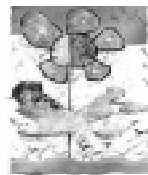
Muchas veces los diferentes tipos de diseño curricular se utilizan en forma combinada o mixta. Por ejemplo, en un currículum por materias o áreas, se elaboran proyectos al interior de cada una de ellas.

Octavo dilema: ¿Cómo se expresa lo que los educandos deben aprender: objetivos, contenidos, actividades?

El currículum define y expresa las intenciones pedagógicas del proyecto educativo. En función de esto, otra de las decisiones que deben tomar los diseñadores del currículum es la relativa a **cómo se van a expresar** estas intenciones educativas. Básicamente se han propuesto tres formas de enunciar las intenciones pedagógicas en el currículum:

- **Detallar los resultados de aprendizaje esperados en los educandos:** esta forma de currículum consiste en anticipar lo que los educandos deberían ser capaces de realizar al finalizar el proceso educativo. Los objetivos o expectativas de logro suelen ser las formas más conocidas de expresar estos resultados, ya se trate de conductas, competencias, habilidades, procesos cognitivos o expresivos. Los resultados de aprendizaje esperados en cada etapa permiten ajustar los contenidos generales y definir las actividades que realizarán los educandos. Además, los resultados esperados son una buena guía a la hora de la evaluación de los aprendizajes, porque indican con bastante precisión lo que se espera del alumno.
- **Detallar los contenidos que se abordarán:** esta forma de currículum consiste en definir los contenidos que se trabajarán con los educandos, sin especificar con anticipación lo que se pretende que ellos puedan lograr. No es que el educador no pretenda determinados logros, pero no se colocan estos logros como metas pre-establecidas: el currículum sólo indica los contenidos de aprendizaje para cada etapa. La forma más común de este tipo de currículum es el listado de temas por asignatura. Una forma más moderna y muy utilizada actualmente consiste en una ordenación de los contenidos clasificados como conceptuales, actitudinales y procedimentales.

- **Detallar el tipo de actividades que realizarán los educandos:** en esta forma de currículum se detallan las actividades o el tipo de actividades que se van a proponer a los aprendices. Al igual que en el anterior, no se predeterminan los logros de aprendizaje. El diseño del currículum consiste en seleccionar y enunciar actividades y propuestas para realizar con los educandos, que se consideran valiosas y formativas en si mismas (proyectos de investigación, actividades comunitarias, etc.) Puede detallarse el tipo de actividades únicamente o en relación con los contenidos. Esta última constituye una forma mixta entre este tipo de diseño y el anterior.

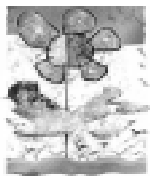


2.6. Quiénes deciden, cuándo y cómo: el proceso de diseño curricular

Todos los dilemas y preguntas planteados hasta aquí podrían ser resueltos por una sola persona de una vez y para siempre, o bien podrían ser objeto de discusión en todos los niveles de la enseñanza y con la participación de todos los actores. Lo que se incluye en el currículum y cómo se lo organiza internamente puede tener una primera definición en un ministerio, pero podría volver a definirse dentro de cada escuela. Estas cuestiones constituyen en si mismas nuevos dilemas. ¿ Se define todo de una vez? ¿Quiénes participan de estas definiciones? ¿Cómo se resuelven estos dilemas: recurriendo a la teoría o a la experiencia?

Noveno dilema: *¿Se decide todo de una vez o las decisiones se dividen entre los diferentes actores e instancias involucrados (cada municipio, cada departamento, cada institución)?*

En relación con el proceso de diseño curricular hay diferentes propuestas. En algunos casos, es una instancia educativa central la que realiza todo el diseño del currículum (por ejemplo, un ministerio) y cada institución o centro educativo se limita a aplicar el proyecto. Frente a esta alternativa, existen otras en las cuales el proceso de diseño se subdivide en partes y las diferentes instancias educativas se dedican al diseño de cada una. Por ejemplo, la instancia central define contenidos básicos u objetivos generales, a modo de un núcleo común; luego, cada departamento regional profundiza y adapta los objetivos o contenidos, los



organiza y los secuencia por ciclos, para llegar finalmente a que cada centro o institución realice el diseño definitivo para cada grupo de alumnos y diseñe las actividades concretas. Este tipo de diseño tiene la ventaja de que permite descentralizar las decisiones y adecuar y contextualizar los contenidos y objetivos educativos a las características regionales y locales.

Décimo dilema: *¿Quiénes participan en el proceso de diseño curricular?*

En el dilema anterior, señalamos que las decisiones relativas al diseño curricular pueden tomarse todas en forma central o bien subdividirse para regionalizar y contextualizar el currículum. Sin embargo, dentro de cada una de estas instancias de diseño, el proceso institucional a través del cual se tomen estas decisiones puede ser de naturaleza diversa. El proceso institucional de definir el diseño puede ser realizado por unos pocos actores, a los que se considera más idóneos, o bien puede generarse un proceso más democrático en el cual se dé participación a toda la comunidad educativa: alumnos, profesores, padres, miembros de la comunidad etc.

Esta última alternativa suele ser la más interesante y la más rica en cuanto a resultados, pero no está exenta de riesgos. La participación debe estar bien organizada y coordinada por la institución, dejando claros los límites y los espacios de participación. La institución que coordina puede ofrecer una propuesta inicial para ser sometida a discusión y garantizar que todos los actores tengan acceso a la información teórica y práctica necesaria. La educación abre infinitas posibilidades y si no se fijan ciertos límites, el proceso puede generar mucha participación pero pocos resultados concretos. Por otro lado, la participación en este tipo de decisiones no suele ser habitual, de manera que la institución debe estimularla, generar los espacios y las condiciones, y no dejarla a las posibilidades individuales de cada uno.

Undécimo dilema: *¿Qué hace falta para saber diseñar un currículum: conocimientos o experiencia?*

Los últimos dilemas se han referido a quiénes y cuándo deciden sobre las cuestiones relativas a la selección y organización de contenidos para el currículum. Ahora vamos a preguntarnos por

el cómo. ¿Cómo se diseña el currículum? ¿Recurriendo a la teoría o a la experiencia?

Esta es una de las cuestiones más delicadas del diseño del currículum y por eso la hemos dejado para el final. Este tema pone en cuestión de dónde proviene la autoridad del saber pedagógico.

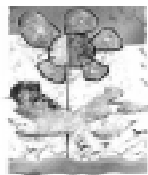
Comencemos por señalar que el diseño del currículum es una actividad práctica: no se está escribiendo una teoría sino un proyecto para ser desarrollado en un tiempo y un espacio concretos. Por otro lado, también es cierto que todo proyecto tiene un fundamento teórico. El diseño del currículum es una tarea teórico- práctica que requiere ir y venir muchas veces de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica. Al mismo tiempo, el currículum es un proyecto colectivo que tendrá consecuencias sobre una comunidad. Por ello, debe ser producto de acuerdos y consensos y requiere un diálogo profundo y comprometido entre los diversos actores.

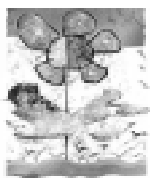
Por último, cabe señalar que no hay modelos curriculares comprobados universalmente. Como es un proyecto educativo concreto, los modelos que han sido exitosos en ciertos lugares y momentos históricos pueden no serlo en otras circunstancias. Sin embargo, ello no significa descartar las experiencias externas directamente, pero sí tomarlas como lo que son : experiencias ajenas, a las que será necesario reformular y contextualizar a cada nueva realidad.

2.7. Los once dilemas del currículum

Hemos explicado once dilemas que enfrentan los diseñadores de un currículum. Si bien hemos dejado fuera otras cuestiones importantes, creemos que estas once decisiones permiten mostrar el panorama de la complejidad del diseño curricular. Todo proyecto educativo, todo diseño curricular, ha debido sortear estos dilemas. Las respuestas que se hayan dado en cada caso pueden rastrearse en un análisis profundo del proyecto.

Para finalizar, interesa resaltar que, en la educación popular, la decisión por qué cultura enseñamos debe ser **una cuestión ideológica y un desafío pedagógico**. Los destinatarios de la





educación invierten mucho esfuerzo para poder asistir. Por eso, junto con el acceso y la permanencia, la educación popular debe plantearse **qué conocimientos hay que transmitir, para qué y cómo los van a usar las comunidades.**

No hay recetas técnicas probadas para el diseño del currículum. La mayoría de las decisiones curriculares son decisiones políticas además de decisiones técnicas. **Cualquier propuesta técnica tendrá sus consecuencias políticas, y cualquier propuesta política deberá traducirse en una correcta implementación técnica.** En educación no perseguimos la certeza sino el consenso.

Propuestas para el trabajo y la reflexión

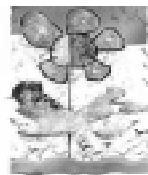
1. Discutan la siguiente afirmación:

“Hay muchos conocimientos que pueden utilizarse por un grupo y ámbito cultural diferentes del que los ha producido porque constituyen herramientas importantes para el desarrollo social. Actualmente producir y saber utilizar el conocimiento es tan o más importante para el desarrollo social como los recursos naturales, la fuerza de trabajo o la riqueza”.

2. A partir de los once dilemas para el diseño del currículum presentados en este capítulo:

a) *Les proponemos que cada grupo tome uno de los dilemas para discutir: qué problema planeta, qué alternativas abre, cuáles son las ventajas y desventajas de cada alternativa, cuál de ellas consideran más adecuada y por qué. Luego, expongan a todo el grupo los puntos centrales de la discusión en cada grupo. La actividad puede repetirse varias veces hasta haber discutido todos los dilemas.*

b) *¿Qué otros dilemas agregarían a la problemática del diseño curricular?*



La relación interpersonal en la enseñanza

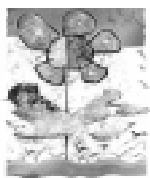
Este capítulo se dedica a un aspecto de la enseñanza al que generalmente se le suele dar poca importancia, y sin embargo de él depende gran parte de los logros. Nos

referimos a **cómo crear un buen clima de trabajo en clase y cómo motivar a los alumnos para el aprendizaje.**

En el capítulo 1 explicamos que enseñar consiste en hacer algo para que otro aprenda alguna cosa. Enseñar consiste en producir un cambio en otras personas. Ahora nos preguntamos qué pasa con esas personas: ¿quieren aprender lo que les enseñamos?, ¿están predispuestas para que les enseñemos algo?, ¿están interesados en aprender?, ¿por qué están interesados en aprender?

3.1. El clima y la motivación para aprender. La función del educador

Crear un buen clima de trabajo y motivar a los alumnos para el aprendizaje **forma parte de las tareas de la enseñanza** tanto como preparar la clase. Es una responsabilidad del educador al igual que saber sobre el tema que enseña. Muchos educadores



suelen lamentarse de “los alumnos que le han tocado” y adjudican los fracasos del aprendizaje a cuestiones como la distracción de los alumnos, el desinterés, los problemas de la casa, el tipo de comportamiento en clase o la falta de límites, entre otras.

Todo lo anterior es sin dudas cierto. Pero la educación no puede ser una exclusividad de las personas que no tienen problemas de adaptación, de las personas que se comportan correctamente en clase, de los que ya tienen interés por el conocimiento. La educación no puede ser un privilegio de unos pocos. La educación popular tiene como meta fundamental educar a aquellos que no han tenido estos privilegios.

3.2. Crear un buen clima de trabajo para el aprendizaje

En el folleto sobre aprendizaje se analizó cómo se desarrolla este proceso. Recordemos que el proceso de aprendizaje implica una disposición para aprender, de tipo emocional y de un proceso de cambio, de tipo cognitivo.

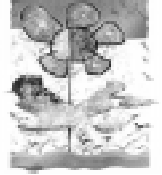
La disposición para aprender puede verse facilitada u obstaculizada por diversos motivos relacionados con:

- La situación vital que está atravesando el aprendiz.
- La historia de sus aprendizajes y las marcas que dejaron.
- Su percepción del contexto de aprendizaje.

La importancia de crear un buen clima de trabajo para la enseñanza se fundamenta en la necesidad de **activar y facilitar la disposición para aprender de los alumnos**. El clima que se viva dentro del salón de clases influye en la disposición para aprender activando ciertos sentimientos por parte del aprendiz. Un clima basado en el respeto, en buenos vínculos afectivos, en valores compartidos, en el diálogo cultural, en normas de convivencia claras y consensuadas, facilita la disposición para aprender.

La creación de este clima está en gran parte en manos del educador y hay ciertas estrategias importantes para conseguirlo. Sin embargo, es necesario advertir que la creación del clima de la clase es una tarea cotidiana y compartida con los alumnos. El

educador puede tener un **ideal** del clima que desea lograr, pero deberá **redefinirlo y consensuarlo con cada grupo de alumnos**. La enseñanza es una actividad social e interpersonal y el ambiente en el que se realice se construye día a día y en forma participativa.



3.3. Estrategias para crear un buen clima en la clase

- **Conocer a los alumnos/conocer al educador**

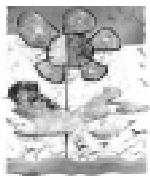
La enseñanza es una actividad social e interpsicológica. Como en toda actividad social se comparten tiempos, espacios y tareas con otras personas. Lo primero que debe tener en cuenta el educador es que no puede desarrollarse la enseñanza si no hay un **conocimiento mutuo entre esas personas**: *conocer quiénes son, qué piensan, qué hacen, por qué están aquí*.

Teniendo en cuenta esta necesidad de conocer y conocerse, el educador debe dedicarle **el espacio y el tiempo necesarios**. Debe también estimular este conocimiento mutuo, ideando **estrategias y actividades** que permitan a las personas relacionarse. Pero básicamente **debe ser el primero en interesarse** por conocer a los demás. Un educador debe saber quiénes son sus alumnos, qué les pasa, cómo viven, de dónde provienen, por qué sufren o se alegran, qué les interesa y que no.

- **Conocer el entorno físico y la comunidad**

La enseñanza es una actividad social que se desarrolla en el marco de un grupo social particular. La enseñanza no es una tarea mecánica que se desarrolla igual en todos los grupos sociales. Por el contrario, si queremos conseguir logros educativos reales, **es la enseñanza la que debe adaptarse al grupo social**.

En el folleto sobre aprendizaje explicamos que el aprendizaje tiene como condición previa un diálogo cultural entre educador y educando. Para que el educador pueda incidir sobre el aprendizaje de otro debe producirse un encuentro educativo ya que no pueden dialogar dos personas que no se han encontrado. Dado que el educador es quien tiene la intención y la responsabilidad social de enseñar, es él quien debe ir hacia donde está el alumno y no el alumno quien debe ir hacia donde está el educador



Ir al encuentro del otro significa **conocer su paisaje, sus hábitos y horarios de trabajo, sus costumbres, sus modos de comunicación, sus valores, sus tradiciones culturales**. Este conocimiento permitirá adaptar los proyectos y propuestas al grupo social.

- **Establecer un diálogo cultural**

Los educadores pueden no compartir las costumbres, tradiciones o hábitos de un grupo social. Incluso pueden descalificarlos y desaprobarnos. Pero esto supone **negar la cultura del otro y tratar de imponer los parámetros culturales del educador**. Por el contrario, la enseñanza, como relación interpersonal, debe partir del respeto mutuo. El educador puede propiciar un **diálogo cultural**, que logre entramar diferentes modos de vida, siempre respetando las diferencias, con el objetivo de un crecimiento de todos los participantes del proceso.

- **Establecer normas y pautas de convivencia**

Aprender es una tarea costosa. Requiere prestar atención, escuchar, reflexionar, pensar. Cuando los alumnos tienen **modos de relacionarse y comunicarse** basados en la agresión física, los gritos, la violencia, el hablar todos juntos, el no escucharse, el clima de trabajo se ve deteriorado y se entorpece el aprendizaje.

Establecer ciertas normas y reglas de convivencia es una condición indispensable para poder llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Normas que permitan anticipar y comprender el comportamiento de los otros, que permitan escucharse y ser escuchado, que se basen en el respeto por los demás. Estas reglas definen un clima propicio para el aprendizaje.

Pero las reglas y normas **no pueden ser impuestas**, ya que la imposición no genera adhesión. Por el contrario, es el grupo y cada alumno quienes deben **registrar la necesidad de las normas y llegar a un consenso para establecerlas**. Tanto el educador como los alumnos deben comprender la necesidad de que existan normas compartidas, y a partir de allí, discutir las, consensuarlas y establecerlas. También es el propio grupo el que debe respetarlas y hacerlas respetar.

• Construir un lugar de autoridad del educador

En el capítulo uno, explicamos que en la enseñanza, al ser una actividad en la cual una persona tiene intenciones para el futuro de la otra, se establece una relación de **poder y autoridad desigual**. El hecho de enseñar, coloca al educador en un lugar de poder frente a los alumnos. **Pero este poder debe ser asumido con responsabilidad y humildad, para que no actúe en contra de la creación de un buen clima de trabajo.**

Algunos educadores exageran este poder y convierten a la autoridad en autoritarismo. En otros casos, los educadores consideran que les resulta agresivo asumir este lugar de poder y prefieren no asumir la autoridad. Pero, en la enseñanza, la autoridad no es un **derecho adquirido** ni tampoco una **elección**. **El educador tiene autoridad y debe asumirla con responsabilidad.** La diferencia entre autoridad y autoritarismo está en cómo cada uno construya su autoridad.

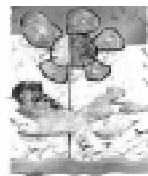
El educador que construye su autoridad basándose en la **imposición** y la **amenaza**, construye una autoridad agresiva e ilegítima. En cambio, el educador que construye su autoridad a partir del **respeto** y el **diálogo**, contribuye no sólo al buen desarrollo de la enseñanza sino y sobre todo, a un mejor aprendizaje para sus alumnos.

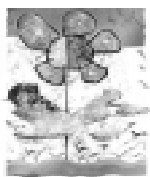
Si yo respeto a quien me enseña, respeto su saber y respeto su autoridad. Pero **sólo respetamos a los que nos respetan**. Construir una autoridad desde el respeto y el diálogo contribuye a la creación de un clima favorable para el aprendizaje.

Conocer al otro, conocer su entorno, establecer un diálogo cultural, estimular la creación de normas de convivencia consensuadas, son factores que inciden en la construcción de una autoridad legítima y legitimada. El alumno necesita confiar en el educador y confiar en su autoridad porque es quien fija las metas para su aprendizaje.

3.4. Estimular la motivación para aprender.

El aprendizaje es un proceso interno e individual que realiza cada ser humano. Nadie puede aprender por el otro. Como ya señalamos, el aprendizaje implica una disposición para





aprender y un proceso cognitivo. En este proceso cognitivo, el aprendiz es el protagonista ya que él es el constructor activo de su propio aprendizaje. Pero también señalamos que el educador puede facilitar ciertas condiciones externas para que este proceso se ponga en marcha.

En el folleto sobre aprendizaje hemos explicado que este proceso cognitivo requiere, para ponerse en funcionamiento, de tres elementos básicos:

- Un contexto de interacción con el conocimiento nuevo.
- Una actividad con sentido por parte del que aprende...
- ...en la que ponga en juego sus conocimientos previos.

En esta sección del capítulo vamos a referirnos al segundo de estos elementos: ¿cómo hacer para que el aprendiz encuentre “sentido” a la actividad de aprendizaje? Encontrarle un sentido a la actividad de aprendizaje hace que el alumno esté motivado para aprender. Pero, ¿qué quiere decir estar motivado para aprender?

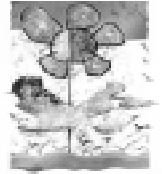
Significa, en primer lugar, que el aprendiz sienta **el deseo de realizar la tarea** propuesta por el educador. Como ya señalamos, la enseñanza responde a las intenciones del educador. El docente sabe por qué propone al alumno un tema nuevo y sabe para qué lo hace. Sin embargo, estos motivos no pueden imponerse al alumno. **Cada aprendiz debe encontrar el sentido y construir sus propios motivos internos.**

3.5. ¿Qué es la motivación?

La motivación es el proceso psicológico interno por el cual se inicia y orienta la acción por parte de un sujeto.

Este proceso comienza cuando el **sujeto comprende e interpreta la situación y el escenario que se le propone**. Este escenario debe contener **un problema o desafío**, que la persona pueda **comprender y hacer propios**. El paso siguiente consiste en que el sujeto se **plantee sus propias metas** en relación con el problema o desafío, y tenga un **motivo real para intentar alcanzarlas**. Por lo tanto, podemos extraer dos importantes ideas para activar el proceso de motivación en los alumnos:

- La primera condición es que el aprendiz comprenda el escenario y el problema que se le plantea. Es decir, el educador debe proponer una actividad que pueda comprenderse desde los conocimientos actuales del sujeto.
- La segunda condición es que el problema o desafío planteado tengan un sentido real para el alumno, de manera de conducirlo a proponerse una meta e intentar alcanzarla.

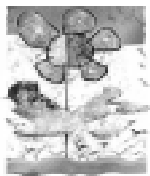


Sin embargo, estas dos condiciones no garantizan la motivación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Hacer propio un desafío, plantearse metas y motivos son las condiciones que inician y orientan sus acciones. Pero puede suceder que ante los primeros intentos fallidos, frente a los primeros fracasos de sus acciones, la persona pierda la confianza en sí misma o el interés por la actividad, y la motivación inicial vaya desapareciendo. Por eso, la tercer condición de la motivación **es su mantenimiento.**

En educación son abundantes los casos de alumnos que comienzan las tareas con mucho ánimo e interés, pero los van perdiendo en la medida en que no obtienen los resultados esperados. En este aspecto de la motivación juega un papel central el educador. Veamos por qué. El mantenimiento de la motivación está determinado por los logros que el sujeto vaya obteniendo en la tarea que ha emprendido. Al plantearse ciertas metas propias, el aprendiz planifica mentalmente las acciones que debe realizar para alcanzar los resultados deseados. El educando puede actuar ayudando al aprendiz a **plantearse metas factibles**, dado que conoce el tema y los conocimientos y capacidades del aprendiz. Por otro lado, el educador puede **brindar ciertas ayudas y apoyo** que permitan a la persona **obtener el resultado deseado**. En los dos casos, esta ayuda no entorpece el proceso de aprendizaje sino que contribuye a mantener activa la motivación del alumno.

3.6. Motivación vs. Desmotivación

Aunque pueda resultar absurdo, diremos que la desmotivación es el principal obstáculo para la motivación. Como ya señalamos, **la motivación** es una condición esencial **para que**



se ponga en marcha el proceso de aprendizaje, es la aliada número uno del aprendizaje. **La motivación contribuye a que el alumno adopte un enfoque de aprendizaje profundo y realice un aprendizaje significativo. Por el contrario, la desmotivación orienta a la persona hacia el enfoque superficial y el aprendizaje memorístico.**

Sin embargo, si la motivación es tan difícil de conseguir es justamente porque el estado más común de los alumnos es la desmotivación. Esto no pretende ser una crítica a los alumnos. Por el contrario, lo que queremos señalar es que la enseñanza se propone una tarea muy arriesgada: **que las personas deseen aprender conocimientos que desconocen.**

Cuando una persona ya tiene la motivación por aprender algo, el aprendizaje es un proceso mucho más sencillo. **Pero el desafío de la educación está en que las personas aprendan cosas para las cuales generalmente no están motivadas previamente.**

Por eso, el educador debe saber trabajar **con la desmotivación y desde la desmotivación.** Saber que la motivación no se genera espontáneamente, naturalmente o mecánicamente, sino que debe ser estimulada en cada aprendiz y fortalecida a lo largo del proceso.

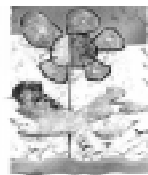
En el proceso de motivación de un sujeto influye su disposición para aprender, es decir, cómo se siente ese día y cómo se siente frente a la situación de aprendizaje, cómo se ve a sí mismo, su autoimagen y su autoconfianza. **También influyen factores cognitivos,** es decir, su comprensión de la actividad de aprendizaje, su experiencia previa en asumir desafíos de aprendizaje, su capacidad para fijarse metas propias y planificar sus acciones.

Frente a la desmotivación, el docente puede recurrir a ciertas estrategias, pero siempre considerando que cada alumno es una persona diferente y que las estrategias que dan resultado con uno pueden no darlo con otro. Algunas de estas estrategias están relacionadas con la **creación de un buen clima de trabajo,** de las que ya hemos hablado en este capítulo. Pero además, hay **otras estrategias** que tienen que ver con la organización y presentación de los contenidos, con las intervenciones del docente

durante la clase, con el tipo de actividades, con la forma de evaluar. A continuación, presentamos algunas de estas estrategias.

3.7. Estrategias para motivar a los alumnos

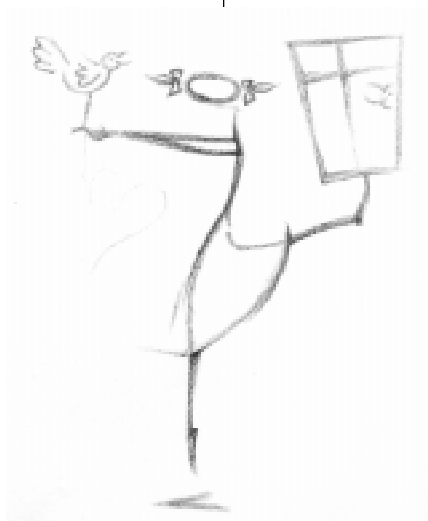
- Generar actividades de **autoevaluación** en los alumnos. De esta manera, pueden ser ellos mismos los que evalúen su propio trabajo. Esto los ayudará a entender qué cosas están haciendo bien y qué otras están haciendo mal.
- Ayudar a que entiendan que **sus éxitos se deben básicamente a sus propias habilidades**. Si bien el trabajo en colaboración es esencial, es de suma utilidad que cada aprendiz pueda considerar que lo hecho por sí mismo tiene una importancia fundamental.
- Buscar en los aprendices **grados crecientes de autonomía y responsabilidad**. Esto implicará que cada uno de ellos pueda considerar que su trabajo es significativo. De ese modo, no ocuparán el lugar de meros observadores del trabajo de otros.
- Proponer **diferentes tareas para los diferentes aprendices**. Aunque todas conduzcan a un mismo objetivo final, el proponer diferentes tareas para los diferentes aprendices permite tomar en cuenta la singularidad de cada aprendiz.
- Marcar la importancia tanto de los **procesos y pasos intermedios** del trabajo como de los productos finales. Muchas veces, poner el acento sólo en el producto final genera desmotivación en aquellos que siguieron correctamente todos los pasos de una tarea, pero quizás fallaron en algún paso al final.
- Elogiar el **esfuerzo realizado por sus alumnos**, así como el progreso personal que van demostrando. Es esencial para esto demostrar que los errores no son sólo equivocaciones, sino que son también parte de la tarea y que se puede aprender de los errores.
- **No comunicar en público los errores individuales ni establecer comparaciones entre los alumnos**. Esto

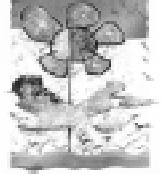




actúa negativamente sobre la autoestima. Por el contrario, elogiar a los alumnos que generalmente cometen errores, cuando han conseguido resolver correctamente las tareas.

- Proponer **trabajos en grupo**. El trabajo que se realiza en colaboración con otros, es una gran fuente de motivación. Además de generar un clima de cooperación y sentirse parte de un proyecto que incluye a otros, permite que quienes temen fracasar se sientan apoyados por sus compañeros, y por lo tanto más libres para trabajar.





La programación y las estrategias de enseñanza

Esta unidad se refiere al tema más conocido y controvertido de la educación: el famoso “cómo enseñar”, relacionado con las llamadas técnicas, metodologías, estra-

tegias, dispositivos. En este campo, las teorías en pugna son muchas y la polémica, permanente. Al mismo tiempo, la búsqueda, por parte de los educadores de nuevas y mejores maneras de enseñar, es también constante.

Para este libro, hemos optado por recopilar ideas y sugerencias provenientes de diversas teorías y presentarlas de una manera organizada. Por ello, esta unidad está dividida en dos partes. Al comienzo, nos referimos al tema de la programación o planificación de la enseñanza. Esto nos permitirá ubicar las estrategias en el contexto más amplio en que se elaboran. A continuación, focalizamos en las estrategias de enseñanza ofreciendo una definición y algunas sugerencias generales para desarrollarlas.



4.1. *La programación de la enseñanza como tarea del educador*⁴

En el capítulo 1, explicamos que la enseñanza es una **actividad con intenciones**, y como tal, debe ser planificada a fin de conseguir efectivamente estas intenciones. Por otro lado, señalamos que esas intenciones se refieren al aprendizaje del otro, de manera que debe tenerse en cuenta cómo se desarrolla este proceso mental.

La planificación o programación de lo que se va a enseñar es una tarea interna (y no externa) al acto de enseñar y además una responsabilidad del educador. **La programación de la enseñanza ayuda al educador a clarificar qué es lo que va a enseñar, cómo lo va enseñar y por qué. Es la representación anticipada que el educador realiza de aquello que va a hacer en sus clases.**

Al programar la enseñanza, el profesor se coloca frente a un curso o a un tramo determinado de éste. Desde este punto de vista, el propósito central de la programación consiste en el **diseño de un conjunto de oportunidades para que un grupo de alumnos pueda tener encuentros fructíferos con determinados contenidos educativos.**

Al planificar, los profesores, en forma individual o en equipos, elaboran distintos **tipos de productos**: planificaciones, proyectos, planes, programas. Estos difieren en el **grado de generalidad** (planificaciones de área, de asignatura, proyectos de articulación entre asignaturas, etc.) y en su **alcance temporal** (programación anual, mensual, semanal, diaria). La programación de **unidades didácticas**, por otra parte, constituye una práctica bastante frecuente que apunta a organizar un conjunto de propósitos y contenidos en base a algún criterio temático, problema o experiencia.

La forma de planificar varía de un contexto a otro y de un educador a otro. No hay modelos únicos para planificar y el que utilice cada profesor depende tanto de la teoría didáctica que adopte como de las normas de la institución en la que enseña. Además, existen matices personales, dados por la experticia y preferencias del profesor.

⁴ Las ideas de este apartado han sido extraídas de la ficha de cátedra elaborada por la Prof. Estela Cols: *Programación de la enseñanza*, de Cátedra de "Didáctica I: Teorías de la enseñanza" (Prof. Tit. Alicia W. de Camilloni) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Como representación anticipada del acto de enseñar, **la programación consiste en tomar decisiones en relación con distintos aspectos de la enseñanza**. A continuación, explicaremos los diferentes tipos de decisiones:

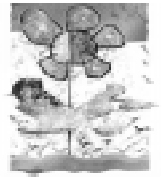
La definición de propósitos y objetivos: Consiste en clarificar qué es lo que se pretende lograr. Estos logros suelen definirse en términos de las adquisiciones posibles de los educandos al finalizar el proceso de enseñanza. Independientemente de cómo se formulen o escriban estos objetivos, es importante que el educador se plantee si son oportunos y factibles para los alumnos.

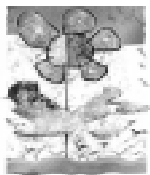
El tratamiento del contenido: Consiste en definir cómo se va a estructurar y organizar el contenido de enseñanza. Para ello, el educador debe conocer muy bien el tema, qué aspectos del mismo son más importantes, cómo se relaciona con otros temas, qué tipo de dificultades puede presentar para los educandos, entre otras cosas. En este punto, el educador debe tomar decisiones relativas a:

- Qué aspectos del contenido va a priorizar y con qué alcance y profundidad.
- En qué orden va a presentar los diferentes temas, en función de una mejor adquisición y comprensión.
- Cómo va a relacionar unos aspectos con otros a fin de conseguir que los educandos integren los diferentes temas.

La elaboración de una estrategia de enseñanza: Consiste en decidir las formas y contextos en los cuales se presentarán los contenidos. El profesor imagina actividades de aprendizaje, secuencias de trabajo posibles, modos de combinar las distintas tareas. Comúnmente, este paso corresponde a la elección de métodos o técnicas de enseñanza. Al definir las estrategias debe contemplarse:

- Que sean coherentes con los objetivos y el tipo de tratamiento del contenido.
- La destreza y experiencia que requieren por parte del profesor.





- Los conocimientos y esfuerzo que demanda su preparación.
- Las formas de trabajo a las que están habituados los educandos y sus posibles respuestas frente a la propuesta.

Los materiales de enseñanza: Consiste en definir los canales a través de los cuales se presentará el contenido. Dentro de una estrategia de enseñanza determinada, el contenido puede ser presentado oralmente por el profesor, a través de materiales escritos de diverso tipo, a través de filmes, etc. La definición de los materiales es parte de la estrategia de enseñanza adoptada, pero la selección o preparación del material es una decisión particular.

La previsión de formas de evaluación: La evaluación suele ser considerada por muchos educadores como una cuestión externa a la enseñanza. Sin embargo, el momento de la evaluación es un aspecto interno del enseñar. Dado que la enseñanza posee intencionalidad, la evaluación cierra el proceso ya que permite saber si se alcanzaron las intenciones. Al programar la enseñanza, debe anticiparse la forma en que esta será evaluada para que pueda haber coherencia entre lo que se enseña y cómo se enseña y lo que se evalúa y cómo se evalúa.

4.2. Las estrategias de enseñanza

En el apartado anterior hemos explicado las diversas decisiones que debe tomar un profesor en la programación de la enseñanza. A continuación, vamos a focalizar las **decisiones relativas a las estrategias de enseñanza**. Las decisiones relativas a los objetivos y propósitos han sido abordadas en el capítulo anterior y además suelen estar definidas por cada institución. Por su parte, las decisiones sobre el tratamiento del contenido están determinadas en gran medida por el área del saber específica que cada profesor enseña. Por último, las decisiones en relación con la evaluación serán analizadas en el capítulo siguiente.

Abordaremos el tema de las estrategias de enseñanza en un sentido amplio, en función de que la explicación sea de utilidad, cualquiera sea el contenido y la edad de los alumnos. Comenzaremos por una presentación general de lo que es una estrategia de enseñanza. Luego, ofreceremos una serie de recomendaciones

generales para el profesor, que pueden ser de utilidad como espacio de consulta permanente.

4.3. *Cómo programar estrategias de enseñanza*

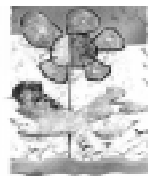
Este es el aspecto de la actividad de enseñar más discutido y analizado por todas las teorías didácticas. Es el que se refiere a **hacer algo para que otro aprenda**. La realidad es que los educadores enseñan de una manera o de otra, en función de cómo creen que se aprende. Si consideran que se aprende descubriendo las cosas por sí mismo, dejarán que sus alumnos descubran. Por el contrario, si consideran que se aprende haciendo cosas junto con otro, realizarán actividades junto con sus alumnos. **Lo que el educador piensa y entiende sobre el aprendizaje, es lo que guía su actuación en la enseñanza.**

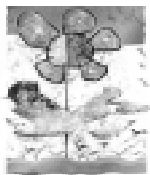
En el folleto sobre aprendizaje hemos explicado que el proceso cognitivo responsable del aprendizaje consiste en un proceso de **cambio de conocimientos anteriores por nuevos conocimientos** y que en este proceso el alumno es **el constructor activo de su conocimiento nuevo**. También señalamos que para facilitar este proceso cognitivo del aprendizaje, el educador debe garantizar **tres condiciones externas esenciales**:

- Un contexto de interacción con el conocimiento nuevo.
- Una actividad con sentido por parte del que aprende...
- ...en la que ponga en juego sus conocimientos previos.

Para que el alumno desarrolle la actividad de aprendizaje, el profesor pone en marcha una **estrategia**. La estrategia de enseñanza es la **forma en que el profesor crea una situación que permita al alumno desarrollar la actividad de aprendizaje**. La estrategia de enseñanza **funciona como el guión de una obra de teatro**: define un escenario, unos papeles para los actores, un texto, una trama, unos tiempos, etc., que servirán de marco y estímulo para la actividad de aprendizaje. Como señalamos en el folleto sobre aprendizaje, las estrategias crean **“andamiajes”** que brindan un marco de apoyo al aprendiz.

Las estrategias corresponden a lo que también suele denominarse **técnicas o métodos** de enseñanza. Hemos optado





por el término **estrategia**, porque **hace referencia a una acción planeada especialmente para una situación concreta**. Por el contrario, la idea de técnicas o métodos supone que estos son válidos con independencia del contexto y de los fines particulares de una situación de enseñanza concreta.

Una estrategia de enseñanza **consiste en una forma particular de combinar y organizar los tres elementos básicos del “triángulo” de la enseñanza:**

- El contenido.
- La actividad del alumno.
- El tipo de acciones que va a desarrollar el profesor, tanto en relación con el contenido como relativas a la actividad del alumno.

Una estrategia de enseñanza puede planificarse **para una clase o para una serie de clases**. Consideramos a la **clase como la unidad temporal mínima de enseñanza**. A veces, se diseñan **estrategias generales**, que abarcan varias clases y dentro de estas, **estrategias particulares** para cada clase.

Una estrategia de enseñanza debe especificar:

- **Una forma de organización del grupo:** es decir, qué papel asumirá el docente y qué papeles se adjudican a los alumnos, si los alumnos trabajarán en grupos o individualmente, etc.
- **Un orden de presentación de los contenidos:** ya sea que se presenten oralmente o a través de otros canales, hay un orden en el que se irán presentando los diferentes temas.
- **Un ambiente y unos materiales:** cómo se va a preparar la sala de clases, qué materiales utilizará el profesor, cuáles se entregarán a los alumnos.
- **Una consigna para el trabajo en clase:** es el eje organizador de la clase; ya se trate de una explicación a cargo del profesor, de la elaboración de un proyecto o de la resolución de un problema por parte de los alumnos,

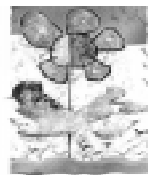
siempre hay una consigna por parte del profesor que **presenta y explica lo que él se propone en el desarrollo de la clase**. La consigna es la que **da sentido a todos los elementos de la estrategia**. A través de la consigna se indica el tipo de actividad que se propone desarrollar a los alumnos, de modo que debe explicarse muy claramente.

- **Un tipo de actividad que se espera que realice cada alumno:** es la actividad de aprendizaje individual que se espera que desarrolle cada alumno motivado por la estrategia. La actividad puede consistir en escuchar, resolver, investigar, solucionar un problema, discutir, etc.
- **Ciertos principios de intervención para el docente durante el desarrollo de la clase:** qué tipo de preguntas va a responder, qué tipo de ayudas va a ofrecer. Para ello, es necesario anticipar las reacciones de los alumnos durante el desarrollo de la actividad de aprendizaje.
- **Unas fases y unos tiempos:** las fases pueden estar marcadas por las actividades de los alumnos, por las consignas del profesor, por la presentación de los contenidos, por los materiales que se van introduciendo. Deben definirse las fases y qué tiempo se destinará para cada una.

Existen distintas estrategias y la variedad depende de la creatividad del educador. Las diferentes estrategias resultan de una combinación particular de formas de organización del grupo, orden de presentación de los contenidos, tipo de ambiente y materiales, tipo de actividad que se espera del alumno y rol del docente. Es recomendable combinar y articular diferentes estrategias de enseñanza a lo largo del tratamiento de un contenido, en diferentes clases o dentro de una misma.

Por otro lado, **la utilización de una estrategia implica planificar la estrategia, incluirla dentro de la programación de la enseñanza**, es decir, relacionarla con los propósitos y con el tipo de tratamiento del contenido y planificarla de acuerdo con el contexto y el grupo particular de alumnos.

A continuación, se exponen una serie de recomendaciones





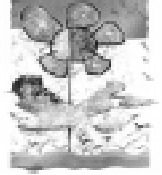
generales para la selección y preparación de estrategias de enseñanza y para el desarrollo de las clases. Se trata de sugerencias de carácter general, válidas para diferentes estrategias o formas de enseñanza.

Sugerencias generales para decidir y planificar las estrategias

- Antes de decidir y preparar las estrategias organice un esquema (o mapa) del contenido que quiere enseñar o trabajar con los alumnos. Hacer este esquema le va a permitir:
 - Analizar qué posibles actividades se podrían hacer sobre ese contenido.
 - Decidir por qué tema es mejor comenzar.
 - Anticipar cuántas clases va a necesitar para los distintos temas y organizarlas.
 - Analizar qué partes podrían conectarse con lo que los alumnos ya saben.
 - Analizar qué partes podrían conectarse con lo que a los alumnos les interesa.
- A lo largo del desarrollo de un contenido y en las diferentes clases, utilice estrategias de enseñanza alternativas a la exposición directa. Realice actividades en las que los alumnos asuman protagonismo y lleguen al conocimiento por ellos mismos sin necesidad de que sea Ud. quien lo exponga. Por ejemplo:
 - Organice juegos o actividades en los que los alumnos deban reinventar los conceptos.
 - Proponga el desarrollo de proyectos de investigación para que los alumnos descubran fenómenos y recojan información por ellos mismos.
 - Proponga la utilización de formas de expresión no verbal como dramatizar, pintar, escribir canciones, cuentos o poesías en relación al tema que se está trabajando.
 - Desarrolle experiencias directas de contacto con el fenómeno que se está estudiando: excursiones,

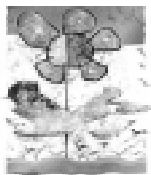
experimentos, visitas, entrevistas a personajes clave.

- Plantee a los alumnos situaciones problemáticas que requieren una solución: obtener una respuesta, descubrir una incógnita o un misterio, elaborar un plan de acción, etc.
- Proponga discusiones sobre temas controvertidos o que no tienen una única respuesta. Explique que el tema es controvertido, y no se moleste si Ud. no puede dar una única respuesta, en algunos casos es bueno “enseñar la controversia”.
- Proponga el desarrollo de proyectos con una finalidad concreta: realizar una tarea, elaborar un producto, obtener un resultado.



Sugerencias para iniciar y finalizar la clase

- Cuente siempre a sus alumnos sobre qué van a trabajar: que los alumnos sepan cómo se va a desarrollar la clase, qué temas se van a trabajar, etc.
- Presente los contenidos demostrando Ud. mismo interés por aquello que está contando; sólo así generará interés en el otro.
- Antes de presentar un contenido, haga que los alumnos se pregunten por ello. Invente una situación o una historia en la cual aparezca la necesidad de ese conocimiento.
- Inicie la clase con preguntas, dilemas, hechos sorprendentes, los cuales luego se relacionen con el tema que se expondrá.
- Comience la clase preguntando a los alumnos qué saben sobre el tema, para ayudarlos a relacionar la nueva información con lo que ya saben.
- Para terminar la clase, haga siempre un resumen o cierre de la clase: qué se ha propuesto, qué actividades ha realizado el grupo, qué temas se vieron. También qué cosas quedaron sin resolver, qué temas se van a ver en una clase posterior, etc.



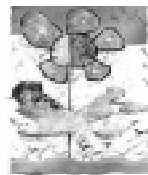
Sugerencias para la intervención docente durante la clase

- Permita y estimule a los alumnos a usar su mente. Proponga situaciones o preguntas que los lleven a decir: “déjeme detenerme y pensarlo”. No sea Ud. el que se pone ansioso: dele tiempo a sus alumnos para que piensen.
- Estimule a sus alumnos a conectar los conocimientos nuevos con lo que ya saben: inclusive sea Ud. el que se los recuerda.
- Si un alumno no sabe cómo hacer algo, intente no decirle todo directamente: es mejor darle pistas para que el alumno se dé cuenta solo.
- En general, intente que los alumnos traten de hacer o resolver las cosas por si solos. Pero si Ud. sabe que un alumno no va a poder, dele la ayuda que necesite para que lo consiga: siempre el éxito es mejor consejero que el fracaso.
- No deje preguntas de los alumnos sin una respuesta:
 - Si Ud. no sabe sobre lo que preguntan, sea sincero. Si puede, sugiera dónde puede buscarse la información.
 - Si Ud. considera que el alumno no lo va a entender, trate de explicarlo en un lenguaje sencillo.
 - Si es un tema que se va a trabajar más adelante, avise que va a retomar la pregunta y retómela cuando corresponda.

Sugerencias para la intervención docente frente a los errores de los alumnos

- Permita que sus alumnos se equivoquen y estimule a que ellos se lo permitan. El error es parte del aprendizaje.
- Señale sólo aquellos errores sobre el contenido que se está trabajando en ese momento. Retome los otros errores en otra actividad.
- Si hay errores muy frecuentes, revise la forma en la que Ud. ha enseñado. Tal vez no es problema de los alumnos sino cuestión de enseñarlo de otro modo.

- Los errores de los alumnos no siempre deben ser señalados y corregidos. A veces, el alumno puede darse cuenta solo de su error si se le ofrece un contraejemplo o una pista.
- Si hay un tema sobre el cual Ud. sabe que los alumnos suelen tener ideas propias erróneas, organice una discusión, o juego en la cual los alumnos puedan expresar estas ideas, y si es posible, utilizarlas para que vean solos los errores.



Propuestas para el trabajo y la reflexión

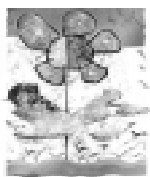
1. *En grupos, les proponemos analizar una planificación y las estrategias de enseñanza que la integran, a partir del esquema ofrecido en este capítulo. En función del análisis y si lo consideran adecuado, intenten completar o mejorar la planificación. Una alternativa para esta actividad, si no cuentan con una planificación para analizar, es seleccionar un contenido y un grupo de alumnos y desarrollar, a partir del esquema ofrecido, una programación completa, incluyendo estrategias de enseñanza.*

El esquema propuesto en este capítulo puede utilizarse siguiendo estas preguntas:

- *¿Están claramente definidos los propósitos y objetivos?
¿Por qué sí o por qué no?*
- *¿Cómo está realizado el tratamiento del contenido?*
- *¿Se especifican las estrategias de enseñanza? ¿Son coherentes con los propósitos y objetivos y con el tipo de tratamiento del contenido?*
- *¿Se anticipa qué materiales se van a utilizar y cómo se van a preparar?*
- *¿Se prevén las formas de evaluación?*

En relación con las estrategias de enseñanza:

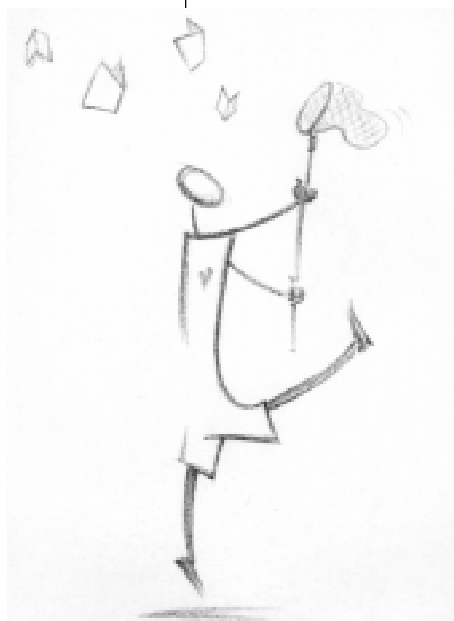
- *¿Cuál es la forma de organización del grupo?*
- *¿Cómo es el orden de presentación de los contenidos?*

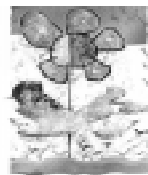


- *¿Cómo se prepararán el ambiente y los materiales?*
- *¿Cuál es la consigna para el trabajo en clase?*
- *¿Qué tipo de actividad se espera que realicen los alumnos?*
- *¿Cuáles son los principios de intervención para el docente durante el desarrollo de la clase?*
- *¿Cuáles son las fases de la estrategia y qué tiempos se prevé para cada una?*

2. *En la última parte del capítulo se ofrecen recomendaciones para la enseñanza. Cada grupo tome uno de los conjuntos de sugerencias y analicen:*

- *Si son factibles o no para su práctica concreta; cuál puede ser el fundamento de cada una; si están en desacuerdo con alguna de ellas y por qué; qué otras sugerencias se podrían agregar.*



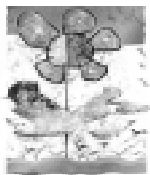


La evaluación de la enseñanza y de sus intenciones

Para terminar el libro de enseñanza, abordaremos un aspecto tan central de las tareas educativas que merecería un folleto por sí solo: la evaluación.

5.1. ¿Qué es evaluar en educación?

Para comenzar, debemos señalar que **la evaluación no es una actividad que solamente se desarrolla en la educación**. En realidad, todas las actividades humanas pueden ser sometidas a evaluación, tanto en el trabajo como en la vida cotidiana. Podemos evaluar si una persona cocina bien, si un gobernante hace bien su tarea, o si un viaje o una fiesta que planificamos durante mucho tiempo nos salió como esperábamos. **Evaluar es formular un juicio de valor sobre una realidad** (un hecho concreto, un fenómeno, una situación, una persona). Siempre estamos formulando juicios de valor sobre la realidad que nos circunda. De manera que la educación es sólo una de las áreas en las que se utiliza la evaluación.



En educación, la evaluación puede utilizarse de diferentes maneras y con distintos fines.

No hay un único modo de evaluar así como no hay un único modo de enseñar. La evaluación, como la educación en general, puede considerarse una cuestión burocrática o una actividad cultural: **puede reducirse a técnicas y mediciones o bien puede asumirse desde una posición humana y moral.** De manera que no se puede **transformar la educación** si no se transforma también la forma de entender y encarar la evaluación.

5.2. *¿Qué es evaluar?*

Cuando evaluamos realizamos **diferentes tareas**. Pero como estas acciones suelen realizarse todas a la vez, no reconocemos que se trata de acciones diferentes. Las acciones que desarrollamos al evaluar son:

- **Recoger información sobre aquello que queremos evaluar.** Muchas veces esta acción se realiza en forma permanente, y en otras ocasiones debemos recogerla intencionalmente.

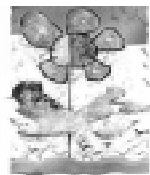
- **Comparar la información que hemos recogido con un estándar o criterio,** relativo a lo que esperamos.
- **Emitir un juicio de valor** sobre la información recogida.
- **Tomar decisiones** en relación con aquello que estamos evaluando.

Veamos un ejemplo en educación. Si lo que queremos evaluar es el aprendizaje de nuestros alumnos:

- Recogemos información acerca de lo que saben los alumnos sobre determinado tema, ya sea a través de un examen u observándolos en clase.
- Comparamos lo que sabe cada alumno sobre ese tema con lo que consideramos que deberían saber.
- Emitimos un juicio de valor en relación con lo que sabe cada uno de los alumnos: algunos dominan muy bien el tema, otros tienen dificultades, otros saben muy poco.
- Tomamos algunas decisiones: decidimos aprobar a algunos alumnos y a otros no. También podemos decidir

enseñar un nuevo tema, si la mayoría de los alumnos ha aprobado, o bien volver a enseñar el tema, si son muchos los que han reprobado.

Estas cuatro tareas están presentes en toda actividad de evaluación. Conocerlas permite definir los **pasos a seguir al planificar y desarrollar una evaluación**.



Pasos para planificar la evaluación:

1. ¿Qué decisión voy a tomar? Si bien tomar decisiones es la última de las acciones, debo **anticiparlas** para planificar las anteriores.
2. ¿Qué información necesitaría tener para poder tomar esa decisión? A veces, esta información **está disponible** y otras veces debo **poner a prueba** lo que deseo evaluar para conseguirla.
3. ¿Cómo voy a obtener esa información? Debo definir los **métodos o técnicas** a través de los cuales puedo **recoger la información** que necesito.
4. ¿Con qué criterios voy a juzgar la información recogida? Los criterios deben **definirse de antemano**, pero de todas maneras, una vez recogida la información, estos pueden **adecuarse**.

Pasos para desarrollar la evaluación:

5. Recoger la información.
6. Analizar la información recogida y formular los juicios de valor.
7. Tomar las decisiones correspondientes.
8. Comunicar los resultados del proceso.

Por otro lado, para definir **una evaluación concreta y particular**, también debemos preguntarnos:

Qué se evalúa: es el objeto de la evaluación y consiste en el fenómeno o hecho sobre el cual se emite el juicio de valor: por ejemplo, el aprendizaje del alumno, la calidad de la enseñanza, la capacidad del profesor.



Quién evalúa: es el agente de la evaluación y puede ser el docente, la institución, el sistema educativo, un organismo externo. Puede ser que el objeto y el agente sean el mismo: se trata de la autoevaluación.

Por qué y para qué se evalúa: el “por qué” se refiere a los motivos que dan origen a la evaluación, a la necesidad o fundamento de los que se deriva la evaluación; el “para qué” se refiere a las decisiones que se van a tomar a partir de la evaluación. Un ejemplo sería: evaluamos *porque* necesitamos conocer el nivel alcanzado por los alumnos *para* decidir si promocionan.

5.3. La evaluación en la educación

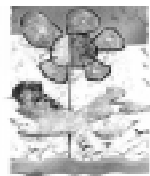
En educación acostumbramos a que **el objeto** de la evaluación sea **el aprendizaje de los alumnos**. Este aspecto se refiere a las **intenciones de la enseñanza**, es decir, **evaluamos si hemos conseguido las intenciones esperadas**. Pero también el objeto de la evaluación puede ser **la enseñanza**, es decir, **la actividad realizada por los educadores**. Podemos evaluar no sólo si los alumnos han logrado el aprendizaje, o sea las intenciones iniciales, sino también si la actividad desarrollada por el educador ha sido fructífera. En la educación se realizan dos procesos centrales: la enseñanza y el aprendizaje. Ambos pueden y deben ser evaluados.

5.4. Evaluar la enseñanza

Para evaluar si la enseñanza ha sido buena, tomamos en cuenta, entre otras cosas, el aprendizaje alcanzado por los alumnos, es decir, si consiguió sus intenciones. Pero no sólo eso.

La enseñanza es una actividad “intencionada”: es “hacer algo para que otro aprenda alguna cosa”. Pero, ¿este “hacer” puede ser cualquier cosa?, ¿haríamos cualquier cosa para que el alumno aprendiera?, ¿el fin justifica los medios? **La enseñanza no sólo se juzga por lo que aprendió el alumno**. En tanto actividad moral, social y política, puede evaluarse tomando además **otros criterios:** el respeto por el otro, la adecuación al contexto socio-cultural, la ideología que transmite, la coherencia entre fines y métodos, los propósitos que persigue, entre otros.

La enseñanza es una actividad compleja y no puede evaluarse como un bloque único. “*La enseñanza de esta institución es buena*” o “*la capacidad de enseñanza de este profesor es deficiente*” son enunciados que dicen muy poco. ¿Dónde está lo bueno o lo malo? ¿En los objetivos, en la selección de contenidos, en el tipo de planificación, en la relación con los alumnos? **La enseñanza es un proceso que incluye diversos aspectos y todos pueden y deben ser evaluados con periodicidad.** Si tomamos como patrón los aspectos analizados en este libro, el proceso de enseñanza debería evaluarse en función de: la adecuación de los objetivos y contenidos a la cultura de los alumnos y a los propósitos generales; la selección y secuenciación de los contenidos para cada etapa; la forma de organización de los contenidos y el tipo de planificación; el clima de trabajo que se genera en el aula; las estrategias para motivar a los alumnos; las estrategias de enseñanza; las estrategias de evaluación. Para decirlo en pocas palabras, el que enseña debe evaluarse: en su carácter de **planificador**, de **enseñante** y, además, de **evaluador**.



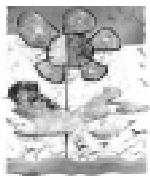
5.5. *Evaluar el aprendizaje*

Pasemos ahora a la evaluación del aprendizaje, la práctica más habitual y también la más conflictiva de la educación. En educación se evalúa el aprendizaje de los alumnos con **dos finalidades**:

1. **Para regular y ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje.**

La enseñanza y el aprendizaje son **procesos**: no suceden en un solo momento sino que se desarrollan a lo largo de un período. Durante este período, la evaluación sirve para ir realizando los ajustes necesarios en estos procesos. En este caso, la evaluación tiene una **intencionalidad pedagógica**.

Durante el proceso, la evaluación sirve al docente para ver si está logrando los objetivos, para modificar la forma de enseñar, para volver atrás o avanzar en los contenidos, para decidir si un alumno necesita más ayuda, etc Al mismo tiempo, **la evaluación realizada durante el proceso sirve también al alumno:** para reconocer sus errores y poder corregirlos, para modificar



su forma de estudiar, para conocer sus puntos fuertes y débiles, etc. Podríamos decir que, en relación con el **para qué**, la evaluación sirve **para ir tomando decisiones “de ajuste”** en el camino.

2. Para acreditar a los alumnos:

Pero en la educación, evaluar el aprendizaje de los alumnos sirve además, para acreditar a los alumnos, es decir, **para determinar si han alcanzado los objetivos y pueden pasar al siguiente año o ciclo**. El profesor tiene la **facultad** y el **deber** de decidir si un alumno puede ser promovido al siguiente curso. La sociedad deposita en los docentes la facultad y la obligación de evaluar a los alumnos. Esta es una decisión de carácter social, moral y política; por lo tanto debe ser asumida con **responsabilidad y compromiso**. Dado que el educador es al mismo tiempo el que enseña y el que evalúa, **no puede desentenderse de los resultados de la evaluación**. En educación, enseñar y evaluar son dos aspectos indisolubles y uno debe estar al servicio del otro. Pero, ¿cuál está al servicio de cuál?

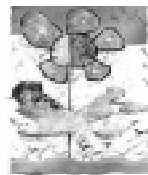
5.6. *¿Enseñar para evaluar o evaluar para enseñar?*

Hemos señalado las dos funciones que tiene evaluar el aprendizaje de los alumnos:

- **Función interna: para regular y ajustar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.**
- **Función externa: para acreditar a los alumnos.**

Sin embargo, **la mayoría de las veces sólo tomamos en cuenta la función externa**: olvidamos la función pedagógica de la evaluación y la utilizamos solamente para acreditar a los alumnos. Con esto, lo que hacemos es **separar el proceso de enseñanza del momento de la evaluación**; el profesor también se disocia y toma a la evaluación como una **obligación ajena** a su función de enseñante. **La evaluación tomada sólo al final del ciclo, y con el único fin de acreditar a los alumnos impide al educador aprovechar la más importante función pedagógica**

de la evaluación: le impide intervenir a tiempo. Cuando el profesor utiliza la evaluación sólo para acreditar a los alumnos sucede que se entera al final del ciclo de quién aprendió y quién no: pero ya es demasiado tarde. La evaluación realizada durante el proceso sirve para realizar ajustes en la enseñanza y en el aprendizaje, y no sorprenderse al final del proceso.



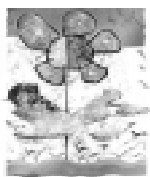
En este sentido **la evaluación puede y debe estar al servicio de la enseñanza.** La evaluación durante el proceso sirve al proceso de enseñanza. Por el contrario, cuando solo consideramos la evaluación como acreditación, **terminamos colocando a la enseñanza al servicio de la evaluación:** enseñamos a nuestros alumnos lo que se les va pedir en el examen, en lugar de enseñarles lo que consideramos importante que aprendan. Sin embargo, esto es lo que sucede en la mayoría de las instituciones. **La evaluación está tan distorsionada de su función que termina siendo una amenaza para docentes y alumnos.**

5.7. ¿Evaluación expulsora o evaluación inclusiva?

Prácticamente todos los alumnos sienten miedo frente a la evaluación. Esto se debe en parte a que la evaluación suele cumplir **únicamente** la función de decidir quién pasa y quién reprueba. El propio miedo termina jugando en contra del alumno y lo hace fallar en la evaluación. **La profecía se cumple casi siempre.** ¿Cómo podemos salir de este círculo vicioso?

Para comenzar, deberíamos darle a la evaluación sus dos sentidos: **como acreditación y como ajuste.** Pero además, deberíamos reconocer que la evaluación de los alumnos es **una tradición escolar con significados arraigados para todos:** para los profesores, para los alumnos, para los padres, para las autoridades. Debemos analizar qué significado se da a la evaluación en cada institución educativa.

Por otro lado, la evaluación **no es sólo una cuestión técnica y burocrática,** ni una decisión individual de cada docente. **La evaluación es una cuestión de decisiones institucionales.** Son decisiones institucionales **con consecuencias:** que recaen sobre los alumnos, sobre los padres de esos alumnos, sobre los



profesores de esos alumnos, sobre los profesores que los atenderán el año próximo, sobre la institución.

La evaluación puede ser expulsora o inclusiva: puede actuar como evaluación externa a la enseñanza y cumplir el papel de verdugo que señala a los que reprueban; pero también puede incorporarse al proceso y ayudar al enseñante a evitar que los alumnos fracasen en el examen final. **En este sentido, la evaluación es inclusiva porque contribuye a incluir, más que a excluir.**

La diferencia entre evaluación expulsora y evaluación inclusiva no es una cuestión de **técnicas**: es una **decisión institucional** y depende de la **mirada** y la **concepción** que se tiene del proceso. Como hemos señalado, la evaluación puede utilizarse solo como acreditación, o puede utilizarse para mejorar la enseñanza y ayudar a los alumnos. **La información más importante que puede dar la evaluación al educador** no es **cuáles** alumnos fracasaron en el examen, sino **por qué** fracasaron. Los errores de los alumnos pueden servir al docente para reflexionar sobre su forma de enseñar y para ayudar a los alumnos allí donde tengan más dificultades.

5.8. ¿Qué pasa con las técnicas para evaluar?

Muchos educadores se lamentan de que la didáctica ha avanzado mucho en la elaboración de nuevos métodos para enseñar pero se sigue evaluando con las antiguas técnicas de siempre. Es común escuchar lo siguiente: “En mi escuela se han cambiado los métodos de enseñanza pero se sigue evaluando de la misma manera; así nada cambia”. La realidad es que el **cambio en la evaluación** no es principalmente una cuestión de **cambiar los métodos o técnicas** sino una cuestión de:

- **Cambiar la cultura de la evaluación.**

Para cambiar la evaluación hay que cambiar la cultura de la evaluación: de un profesor, de una institución. Cambiar la cultura de la evaluación significa **analizar el sentido y la función** que la evaluación está cumpliendo y **transformarla** en un instrumento al servicio de la enseñanza y el aprendizaje. No es sólo una cuestión del **cómo** de la evaluación, sino también del **por qué** y el **para qué**.

- **Revisar los objetivos de la enseñanza.**

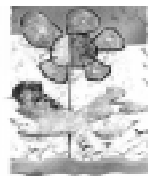
Muchas veces el problema no está en la evaluación sino en los **objetivos de la enseñanza**. Si lo que buscamos con la enseñanza es que nuestros alumnos aprendan a repetir definiciones y fórmulas, podremos enseñarlas con métodos modernos, pero a la hora de evaluar no nos quedará más remedio que evaluar definiciones y fórmulas. **Los objetivos de la enseñanza definen los objetivos de la evaluación.** Es una cuestión del **qué** de la evaluación.

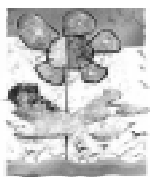
- **Evaluar lo que efectivamente se enseñó.**

Muchas veces el profesor no consigue enseñar todo el programa, deja temas para que los alumnos estudien solos, dedica mucho tiempo a algún tema y muy poco a otros, etc. Sin embargo, en la evaluación espera que los alumnos **sepan todos los temas por igual**. Pero los alumnos aprenden lo que se les enseñó, no *lo que nos gustaría haberles enseñado*. Los profesores suelen utilizar la evaluación para saldar deudas con su conciencia: lo que no llegaron a enseñar, pretenden solucionarlo tomándolo en el examen. La consecuencia es que **ambos fracasan**, profesor y alumno.

- **Evaluar de la misma manera en que se enseñó.**

Gran parte de los fracasos de los alumnos en los exámenes se debe a que **no conocen el tipo de ejercicio o de tarea que se les está pidiendo que resuelvan**. Esto sucede porque muchas veces los profesores proponen en la evaluación un tipo de tarea o ejercicio diferente del tipo de tareas o ejercicios que los alumnos han realizado durante el aprendizaje. Debe haber **coherencia entre los métodos de enseñanza y los de evaluación**: no puede utilizarse, en un caso juegos, y en el otro, repetición y memorización. Al diseñar las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje, el profesor debe anticipar qué es lo que va a hacer en la evaluación. Si bien la enseñanza no debe estar al servicio de la evaluación, tampoco es cuestión de que el tipo de enseñanza impartida sea inútil para el alumno en la evaluación.





- **Ampliar lo que se evalúa y personalizar la evaluación.** Evaluar el aprendizaje de los alumnos no es sólo evaluar sus respuestas a preguntas puntuales. El aprendizaje es un **proceso complejo e interno**, del cual las conductas externas son sólo una parte. En la evaluación, deben considerarse **no sólo los resultados obtenidos**, sino también **el punto de partida de cada alumno, el esfuerzo, la dedicación, los pequeños logros, el tipo de errores**. E inclusive también, antes de reprobar a un alumno, debe considerarse su **situación personal y familiar**. Para ser inclusiva y no expulsora, la evaluación debe siempre poder dar una **nueva oportunidad**.

- **Incorporar evaluaciones “de ajuste” en el proceso de enseñanza y aprendizaje.**

Tal como hemos señalado en este capítulo, la evaluación no debe cumplir solamente la función de acreditar a los alumnos. La evaluación tiene que servir al profesor y a los alumnos para ir realizando ajustes en el proceso. Para “torcer” la tendencia a que la evaluación sirva sólo como acreditación, suele sugerirse que **la evaluación sea una actividad cotidiana de la enseñanza y que se realice a veces sin calificación del alumno**. Muchos trabajos de los alumnos durante el año pueden ser evaluados sin ser calificados y esto permite, tanto al profesor como al alumno, revisar los errores y reorientar el aprendizaje.

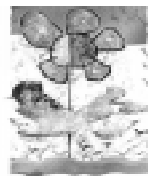
- **Definir en equipo los criterios de evaluación.**

La evaluación es una **práctica institucional**: esto significa que no es particular de cada docente, sino de cada institución. Cada institución tiene normas y formas de hacer las cosas que les son propias. **Así como los alumnos aprenden cómo deben comportarse en clase en cada institución, aprenden también cómo responder en la evaluación**. Por eso, debe haber **acuerdo** entre los profesores acerca de qué se espera y qué no se espera de los alumnos en la evaluación.

- **Comunicar a los alumnos las expectativas, los criterios y los resultados.**

La evaluación suele ser una actividad tan temida por todos, que la mayoría prefiere no hablar de ella. Los profesores no siempre informan con claridad a los

alumnos qué es lo que se les va a pedir en el examen. Es muy importante **comunicar claramente** no sólo los temas de la evaluación, sino también qué **expectativas** tiene el profesor con respecto al rendimiento de los alumnos, cuáles serán los **criterios** con los que se va a juzgar su rendimiento, cuáles serán los **criterios** por los que se va a decidir una aprobación y una reprobación, etc. También será importante comunicar los resultados, no sólo a cada alumno el obtenido por él, sino también comunicar a todo el grupo los resultados generales. El profesor puede compartir con sus alumnos el rendimiento general del grupo y conversar con ellos sobre el tipo de errores y su posible origen. **Esto convierte a la evaluación en una instancia más de aprendizaje para todos.**



- **Proponerse como objetivo institucional modificar la cultura de la evaluación.**

La cultura de la evaluación presente en la mayoría de las escuelas e instituciones educativas responde a antiguos modelos e ideologías. **La cultura de la evaluación y su carácter expulsivo, no cambian por sí solos.** Cambiar la cultura de la evaluación debe ser un **objetivo institucional**, en el que se comprometan autoridades, profesores, padres y alumnos.

Propuestas para el trabajo y la reflexión

1. *Reunirse en grupos y definir, en la institución en la que trabajan:*

¿Qué decisiones suelen tomar a través de las evaluaciones?

¿Qué información necesitan para tomar cada una de estas decisiones?

¿Cómo obtienen esa información?

¿Con qué criterios juzgan la información recogida?

2. *En educación acostumbramos a que el **objeto** de la evaluación sea el **aprendizaje de los alumnos**. Este*



aspecto se refiere a las **intenciones de la enseñanza**, es decir, evaluamos si hemos conseguido las intenciones esperadas. Pero también el objeto de la evaluación puede ser la enseñanza, es decir, la actividad realizada por los educadores.

¿Qué aspectos y dimensiones tomarían en cuenta para evaluar la enseñanza de una institución? ¿Y de un profesor o profesora en particular?

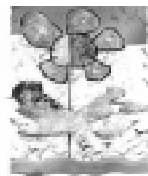
3. Expliquen el significado y las consecuencias de la siguiente afirmación:

“Dado que el educador es al mismo tiempo el que enseña y el que evalúa, no puede desentenderse de los resultados de la evaluación.”

4. Expliquen la diferencia entre evaluación expulsora y evaluación inclusiva.

5. En este capítulo se explica que el cambio en la forma de evaluación no es una cuestión de técnicas sino una cuestión de cambiar la cultura institucional de la evaluación.

¿Qué aspectos de la cultura de la evaluación consideran que deberían transformarse en la institución en la que trabajan?



Antunes, C. (2000). *Estimular las inteligencias múltiples*. Ediciones Narcea, Madrid.

Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique, Buenos Aires.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata, Madrid.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona.

Bruner (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor, Barcelona.

Carretero, M. (1996). *Constructivismo y educación*. Aique, Buenos Aires.

Carretero M. (1997). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Aique, Buenos Aires.

Carretero, M. y Limón, M. (1997). Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica, en Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (Comps.) *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós, Barcelona.

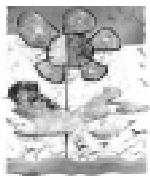
Carretero, M. (comp.) (1998). *Desarrollo y aprendizaje*. Aique, Buenos Aires.

Carretero, M., Castorina, J. A., y Baquero, R. (comps.) (1998). *Debates constructivistas*. Aique, Buenos Aires.

Caruso, M. y Fairstein, G. (1996). Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950–1981), en A. Puigrós (Dir.) *Historia de la educación en la Argentina, tomo VIII*. Galerna, Buenos Aires.

Caruso, M. y Fairstein, G. (1997). Piaget en la Argentina. Un estudio de caso sobre su recepción en el campo pedagógico en los años de hierro (1970–1976), en B. Freitag (Org.) (1997). *Piaget, 100 años*. Cortez Editora, San Pablo.

Castorina y otros (1996). *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós, Buenos Aires.



Castorina, J. A. (1996). El debate Piaget – Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación, en J. A. Castorina y otros: *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós, Buenos Aires.

Castorina, J.A. (1998). Los problemas actuales del constructivismo y sus relaciones con la educación, en M. Carretero, J.A. Castorina y R. Baquero (comps.) *Debates constructivistas*. Aique, Buenos Aires.

Castorina, J.A., Coll, C. y otros (1998). *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. Paidós y Univeridad Autónoma de México, México.

Coll, C (comp.) (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI, México.

Coll, C. (1983). Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y los aprendizajes escolares, en C.Coll (comp.) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI, México.

Coll, C. (1997). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica, en M.J: Rodrigo. y J. Arny (Comps.) *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós, Barcelona.

Doise, W. y Mugny, G. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. Trillas, México.

Duckworth, E. (1981). O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de “aplicar a Piaget”, en *Infancia y Aprendizaje, Monográfico*, Piaget, pp.163 –176.

Duckworth, E. (1986). El tener ideas maravillosas, en M. Schwebel y J. Raph: *Piaget en el aula*. Huemul, Buenos Aires.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Paidós, Buenos Aires.

Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Paidós, Madrid.

Fairstein, G. y Carretero, M. (2001). La teoría de Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones, en J.Trilla (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó, Barcelona.

Fernández Berrocal, P. y Melero Zabala, M.A. (comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Siglo Veintiuno, Madrid.

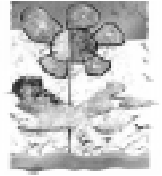
Fernández, A. (1995). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión, Buenos Aires.

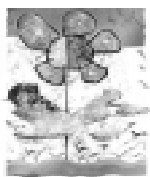
Ferreiro, E. (1996) (Coord). *Los hijos del analfabetismo*. Siglo Veintiuno, México.

Gadner, H. (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura Económica, 2ª ed., México.

Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós, México.

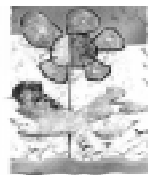
- Luzuriaga, I. (1969). *La inteligencia contra si misma*. Losada, Buenos Aires.
- Mugny, G. y Pérez, J. (Comps.). (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Anthropos, Barcelona.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Ediciones Morata, Madrid.
- Novak, J. (1990). *Teoría de la educación*. Alianza, Madrid.
- Pasel, S. (1990). Aula- taller. Piaget, J. (1981) *Psicología del niño*. Ed. Morata, Madrid.
- Perret-Clermont, A.N. y Nicolet, M. (1992). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo Veintiuno, Madrid.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata, Madrid.
- Pozo, J.I. (1997). *Aprendices y maestros*. Alianza Ed, Madrid.
- Riviere, A (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Alianza Ed, Madrid.
- Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (Comps.) (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós, Barcelona.
- Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Aique, Buenos Aires.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós, Barcelona.
- Rosbaco, I.C. (2000). *El desnutrido escolar*. Homo Sapiens, Rosario.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Barcelona.
- Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Faus, Buenos Aires.





INDICE

PRESENTACIÓN	6
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1:	
¿Qué es enseñar?	11
1.1 La enseñanza y el aprendizaje.	11
1.2 Las definiciones de enseñanza.	12
1.3 Rasgos básicos de la enseñanza.	13
1.4 Enseñar: hacer algo para que otro aprenda alguna cosa.	15
1.5 Hacer algo para que otro... Actividad con intenciones hacia otro.	16
1.6 Hacer algo para que otro aprenda... Actividad interpersonal.	18
1.7 Hacer algo para que otro aprenda... Actividad mediadora.	19
1.8 Hacer algo para que otro aprenda alguna cosa... Actividad cultural.	20
1.9 Hacer algo para que otro aprenda alguna cosa... actividad planeada y evaluada.	22
1.10 Enseñar: actividad práctica y teórica.	23
CAPÍTULO 2:	
La cultura y el currículum en la enseñanza	27
2.1 ¿Qué educación, para qué cultura?	28
2.2 El currículum.	31
2.3 Cómo decidir qué enseñar: el problema de la selección de contenidos para el currículum.	31
2.4 El problema del avance y la especialización del conocimiento.	36
2.5 Cómo organizar lo que tenemos que enseñar: distintas formas de organización curricular.	38
2.6 Quiénes deciden, cuándo y cómo: el proceso de diseño curricular.	41
2.7 Los once dilemas del currículum.	43



CAPÍTULO 3:	
La relación interpersonal en la enseñanza	45
3.1 El clima y la motivación para aprender. La función del educador.	45
3.2 Crear un buen clima de trabajo para el aprendizaje.	46
3.3 Estrategias para crear un buen clima en la clase.	47
3.4 Estimular la motivación para aprender.	49
3.5 ¿Qué es la motivación?	50
3.6 Motivación vs. Desmotivación.	51
3.7 Estrategias para motivar a los alumnos.	53
CAPÍTULO 4:	
La programación y las estrategias de enseñanza.	55
4.1 La programación de la enseñanza como tarea del educador.	56
4.2 Las estrategias de enseñanza.	58
4.3 Cómo programar estrategias de enseñanza.	59
CAPÍTULO 5:	
La evaluación de la enseñanza y de sus intenciones	67
5.1 ¿Qué es evaluar en educación?	67
5.2 ¿Qué es evaluar?	68
5.3 La evaluación en la educación.	70
5.4 Evaluar la enseñanza.	70
5.5 Evaluar el aprendizaje.	71
5.6 ¿Enseñar para evaluar o evaluar para enseñar?	72
5.7 ¿Evaluación expulsora o evaluación inclusiva?	73
5.8 ¿Qué pasa con las técnicas para evaluar?	74
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA.	79



Este texto ofrece un acercamiento a las teorías sobre la enseñanza. Entendemos la teoría de la enseñanza como **una teoría práctica sobre una actividad humana**. El texto está destinado a docentes y educadores en un **sentido amplio**, cualquiera sea el área y el nivel de la enseñanza en que se desempeñen. Para su elaboración, se han reunido conocimientos sobre las **diferentes dimensiones** de la actividad de enseñar.

A lo largo del folleto se abordan aspectos **conceptuales e instrumentales** relativos al acto de enseñanza, a fin de ofrecer conocimientos útiles en dos direcciones: herramientas teóricas para la reflexión sobre la práctica por un lado, y por otro, recomendaciones y sugerencias para la tarea cotidiana de enseñar.

