

mención que debe ser parte de la reflexión y el análisis de las prácticas, incluyendo el propio compromiso. Este análisis cobra más importancia cuando las prácticas suponen mayores niveles de responsabilidad y decisión.

2. LA DIDÁCTICA Y LA PRÁCTICA DOCENTE

El discurso didáctico habla de y se dirige a determinados sujetos: los docentes. Destinatarios de la propuesta, son, sin duda, individuos reales. Y por sobre todo, individuos. Con particularidades que devienen de sus historias personales y, en especial, de su formación y experiencias profesionales. Su práctica se desarrolla en un lugar geográfico, un momento histórico, una determinada institución, un cierto contenido, un grupo específico de alumnos, con nombres, edades, intereses y necesidades que les son propias.

ALICIA CAMILLONI Y OTROS (2007)

RETEJIENDO PUENTES

Las contribuciones que puede brindar la didáctica para la práctica y la formación docentes constituyen un campo de tensiones a lo largo del tiempo. Si bien cualquier disciplina sufre crisis en su evolución, las tendencias y los enfoques en las prácticas docentes y respecto del rol de la didáctica pueden representar otra curvatura de la vara. Se impone la necesidad de revisar y reflexionar sobre estas trayectorias, buscando un nuevo equilibrio productivo. Ello parece revestirse de alguna importancia si consideramos que la enseñanza es un eje central no solo en la práctica sino, también, en la formación de los docentes.

La predominancia durante mucho tiempo del enfoque de las prácticas docentes como *campo de aplicación* de métodos, contenidos y procedimientos técnicos y, en particular, la

expansión del tecnicismo de base neoconductista llevaron a instalar una fuerte crítica a cualquier intento de formulación de criterios metodológicos. Entre sus argumentos se destacan tanto la indeterminación de las prácticas en los contextos particulares y la importancia de los diferentes entornos culturales como la necesidad de fortalecer la visión crítica de los docentes y la autonomía en las decisiones que adopten, basados en valores e intenciones educativas (véanse, entre otros, Gimeno Sacristán, 1978; Contreras Domingo, 1997; Eisner, 1998; Schwab, 1973). También se destacó la cuestión de la investigación docente y de la investigación-acción, particularmente en la tradición anglosajona, para el desarrollo del currículo (Carr y Kemmis, 1988).

Este debate crítico fue imprescindible y productivo, y renovó las concepciones educativas y los enfoques de las prácticas docentes tanto en la formación inicial como en la capacitación. Rescatando la diversidad y complejidad de contextos escolares y de sujetos particulares de la enseñanza, se enfatizó que las clases constituyen situaciones cambiantes (Feldman, 2010) y que requieren del docente la organización de configuraciones didácticas particulares (Edelstein, 1995; Steiman, 2004). Ello llevó, asimismo, a integrar aportes de las ciencias sociales y de los estudios de las dinámicas subjetivas para la comprensión de las prácticas, superando así la visión meramente instrumental de la acción docente (Meirieu, 1998; Souto, 1993).

Sin embargo, la alta valoración de estas críticas contribuyó a la visión de la ausencia de un cuerpo estructurado de conocimientos y de normas generales de acción. Junto con ello, se decretó (aunque sea en forma implícita) el fin de la didáctica, muchas veces considerada como resabio del tecnicismo por su incapacidad para abordar lo complejo.

Pero sostener esta visión a ultranza plantea nuevos y serios problemas, en particular en la formación inicial de los docentes. En el caso de los profesionales en actividad, podría llevar a una suerte de "providencialismo" en que los más reflexivos, formados y críticos podrían hacer avanzar la enseñanza, en desmedro de los otros. En el mejor de los casos, esto haría imposible distinguir la enseñanza (como práctica sistemática y social) de la producción artística individual.

También cabría preguntarse: ¿sobre la base de qué conocimientos y criterios de enseñanza se organizarán las configuraciones didácticas particulares? El indudable valor de la experiencia, ¿es suficiente para organizarlas? En el caso de la formación inicial, ¿sobre qué criterios y principios generales de enseñanza actuarán los estudiantes en formación?

Es evidente que quienes enseñan necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o experiencia que desean transmitir. Pero conocer o poseer este saber no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones. Así, parece conveniente recuperar, en forma equilibrada, los aportes de la didáctica para que, como andamios para la práctica, sea posible definir las formas particulares de utilizarlos, adecuándolos en función de los casos, los sujetos y los ámbitos concretos. Ello no elimina el valor de las normas y criterios generales que, sin duda, varían a lo largo del tiempo, enriquecidos por nuevos conocimientos y experiencias prácticas, pero que siempre existen.

Aunque cada caso constituye una situación y una experiencia particulares, en todos ellos los profesionales se basan en principios y reglas generales de intervención. La docencia no constituye una excepción. Requiere de principios y criterios básicos de intervención, es decir, aquellos que le

posibiliten la consecución metódica de sus fines con los medios más adecuados.

En este sentido, es necesario distinguir claramente dos cuestiones fundamentales. Por un lado, la necesidad de formar docentes capaces de reflexionar y de elaborar alternativas, fortaleciendo su juicio y su papel de profesionales/intelectuales (Giroux, 1990). Por otro, la necesidad de contar con criterios básicos de acción didáctica, que orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas según el contexto y los sujetos para contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos.

Este es el aporte que debe brindar la didáctica, es decir, el campo de conocimientos que permite formular distintos criterios y desarrollos metodológicos en la enseñanza para alcanzar, en forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas. Tal es el espacio de conocimientos que establece los puentes entre los fines educativos y el desarrollo de configuraciones metodológicas particulares, sirviendo de base para la acción educativa en los distintos contextos y con los sujetos concretos.

Desde esta perspectiva, la didáctica, en tanto conocimiento público y como marco de trabajo para probar, para compartir y para ser utilizado por otras personas, tiene un papel central en la investigación, experimentación y sistematización de propuestas, criterios y métodos de enseñanza y de acción docente.

Asimismo, toda disciplina evoluciona a lo largo del tiempo en función del avance del conocimiento y de los cambios sociales. La didáctica no constituye una excepción. Algunas de estas transformaciones representan cambios acumulativos, a medida que avanza el saber específico. Otras veces implican cambios sustantivos en prácticas que, generarán nuevos modelos y nuevos procesos.

Es bien sabido que hoy nos encontramos en un proceso de transformación estructural de las sociedades y sus prácticas, como consecuencia del impacto de la revolución técnica basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El resultado de esta transformación estructural puede denominarse "sociedad informacional"; sus atributos y efectos van más allá del ámbito de las tecnologías mismas, y abarcan todas las esferas de la actividad humana, tal como ocurrió con las consecuencias de la "sociedad industrial" (Castells, 1994).

Como en todas las revoluciones, la sociedad informacional está enfocada hacia procesos, con continua innovación de sus productos. Su materia prima fundamental es la información, como la energía fue la materia prima de la revolución industrial. El control del conocimiento y los datos tiene prioridad y define quién tiene poder en la sociedad. La presión por alcanzar ese dominio genera flujos de intercambio y redes entre instituciones, organizaciones y grupos. La relevancia o irrelevancia de cualquier grupo o actor social está condicionada por la presencia o ausencia de redes específicas (Benveniste, 1995), dentro de las cuales naturalmente se incluyen las instituciones educativas.

En este contexto histórico, la didáctica incorpora los nuevos recursos de conocimiento no solo como herramientas estratégicas para la búsqueda de información, sino también como ambientes o entornos virtuales para el desarrollo de la enseñanza, del aprendizaje cooperativo y la formación de los docentes.¹

¹ Entre los muchos desarrollos disponibles en Internet, véanse Onrubia (2005) y García Aretio (2008).

ACERCA DE LA DIDÁCTICA GENERAL Y LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

En la formación de los docentes, el progresivo distanciamiento entre la didáctica y las prácticas fue muchas veces compensado por el énfasis en las didácticas específicas. Más allá de estas contribuciones particulares, la enseñanza merece ser estudiada con vistas a producir criterios generales de actuación docente, como fenómeno integral e intencional.

La didáctica general se ocupa de –y se preocupa por– el análisis y formulación de estos criterios y metodologías en las distintas orientaciones de la enseñanza y en los diferentes aprendizajes que se pretende alcanzar. Para ello, se basa en las tres fuentes fundamentales: las intenciones educativas, el conocimiento explicativo y la producción de criterios metodológicos para la mejora de la enseñanza y el apoyo sistemático a quienes se proponen enseñar (Gimeno Sacristán, 1978).

En paralelo, pueden establecerse algunos recortes en la realidad de la enseñanza focalizando los contenidos que se enseñan, con particular atención a los *modos de pensamiento* que involucran esos contenidos y que pondrán en práctica los alumnos. Los modos de pensamiento son una buena orientación para la construcción de las estrategias de enseñanza a seguir. Esto da lugar a desarrollos de las didácticas específicas.

Las producciones didácticas específicas en la enseñanza de las distintas disciplinas tienen el valor educativo de transmitir modos de pensamiento dotados de validez general y aplicación para la vida, como el pensamiento deductivo, el histórico-social, el experimental, el analógico, la estética, la comunicación y la expresión (Bourdieu y Gros, 1990). A su vez, estos modos de pensamiento y acción posibilitan el de-

sarrollo de derivaciones, en función de la etapa evolutiva de los alumnos o de sus condiciones particulares.

Sin dudas, estos desarrollos ofrecen contribuciones valiosas para la enseñanza. Pero desde la óptica general de la educación y la enseñanza, deberá superarse la oposición arbitraria (muchas veces afincada en nuestras mentes) entre ciencias y letras, entre la teoría y la técnica, entre lo conceptual, lo sensible y lo corporal. Toda buena enseñanza en cualquiera de las disciplinas deberá ser capaz de atender simultáneamente a todos estos factores, aunque en algunos momentos enfatice uno u otro. Aun la enseñanza de destrezas físicas, como el entrenamiento en un deporte, pone en juego el pensamiento.

En la enseñanza de las ciencias (cualquiera de ellas) se pueden valorar los aportes del pensamiento “estricto” (basado en la validación del conocimiento especializado) y del pensamiento “laxo” (basado en la narrativa, en la comprensión de fenómenos y prácticas sociales, en la cultura o en las repercusiones afectivas) como conocimientos capaces de ampliar nuestra comprensión del mundo (Bateson, 1998). Las mismas ciencias han necesitado de los conceptos laxos y de la intuición para desarrollar avances a lo largo de su historia. Así, la enseñanza de las ciencias podrá ampliar la idea de conocimiento, incluyendo no solo las actividades mentales sino, también, la imaginación, el arte y la narración (Bruner, 1987; Eisner, 1998; McEwan y Egan, 1998).

Del mismo modo, será necesario comprender que las enseñanzas intrínsecamente “intelectuales” desarrollan también destrezas y capacidades técnicas (como manejar índices o consultar bibliotecas) y las que son intrínsecamente “artísticas” desarrollan habilidades de razonamiento y que, por ejemplo, pueden encontrarse regularidades matemáticas aprendiendo música. Asimismo, también será necesario

comprender que no solo se aprende a resolver problemas cuando se enseña matemática, o que los métodos de investigación activa no son propiedad exclusiva de la enseñanza de las ciencias biológicas, sino también de las sociales.

Los contenidos de la enseñanza no se agotan en los conocimientos y conceptos albergados en las distintas disciplinas. Incluye toda una gama de habilidades cognitivas y prácticas culturales generales que requieren ser transmitidas de manera metódica: buscar, interpretar y organizar informaciones; utilizar instrumentos y herramientas informáticas; elaborar planes de acción; comunicarse y expresarse de forma oral, escrita, gráfica, corporal, así como un amplio campo de disposiciones valorativas y sociales, como cooperar con otros, respetar las divergencias y las diferencias, actuar conforme a valores.

DIEZ FORMAS GENERALES PARA ENSEÑAR

En este apartado sintetizaremos diez métodos didácticos generales como andamios para la práctica disponibles para organizar configuraciones didácticas particulares, adaptándolos, integrándolos o generando distintas formas apropiadas para las intenciones educativas, los contenidos de enseñanza, los contextos escolares y los alumnos. Sin dudas, existen muchas otras alternativas sistemáticas, pero aquí seleccionamos las que pueden ser más utilizadas y desarrolladas en y para las prácticas relacionadas con distintas materias o disciplinas. Algunos métodos ponen el énfasis en la enseñanza como transmisión/instrucción y otros, en la enseñanza como guía activa, facilitación u orientación (Davini, 2008). Pero, en definitiva, pueden incorporarse en

distintos momentos de la enseñanza, generando diversos dispositivos. En todos los casos parece necesario y útil que los docentes –novatos, experimentados y en formación– conozcan o recuperen sus aportes para las prácticas de la enseñanza.

Método de transmisión significativa

Teniendo en vista las importantes críticas a las modalidades de instrucción clásicas centradas en las exposiciones del profesor –entre ellas, la pasividad del alumno y las tendencias al aprendizaje memorístico– se han desarrollado las bases del *método de transmisión significativa*, a partir de las contribuciones de los estudios del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak y otros, 1975; Novak y Gowin, 1988).

De acuerdo con estos aportes, el aprendizaje significativo solo es posible cuando los alumnos *relacionan*, en forma consciente y activa, las nuevas informaciones con sus conocimientos y experiencias previos, y comprenden (reconstruyen) el significado del nuevo conocimiento.

La transmisión significativa se basa en tres pilares.

- La *significación lógica* del contenido: implica la organización del contenido de enseñanza de acuerdo con su estructura lógica. Supone trabajar con los contenidos atendiendo a su organización y relaciones, evitando presentar temas “sueltos” en forma de “colección”. Incluye, también, utilizar distintas formas de representación del contenido (imagen, gráfico o mapa conceptual) que muestre los núcleos centrales del tema o problema. Su función es representar una síntesis básica, pro-

mover preguntas reflexivas y facilitar la expresión de las ideas o supuestos previos de los alumnos sobre el tema y el material expuesto.

- La *significación psicológica* para los alumnos: indica que el contenido deberá presentarse apelando a los intereses, representaciones y cultura de los alumnos. Más que pensar en exponer libremente, quien enseña deberá pensar en proporcionar a los alumnos la base necesaria para comprender cómo y por qué se relacionan los nuevos conocimientos con los que ellos ya poseen o viven.² Además de potenciar la motivación, representa la posibilidad de brindarles la confianza intelectual y afectiva de que ellos son capaces de entender. De este modo, este método representa una alternativa de integración entre la *instrucción* (centrada en el profesor) y la *construcción activa del conocimiento* (centrada en los alumnos).
- La *significación social* de lo que se aprende: el contenido y la forma de abordarlo deberán tener en cuenta su propio valor para la vida, fuera del aula misma, ampliando la comprensión del mundo. Incluye, también, la posibilidad de utilizar los nuevos conocimientos y habilidades cognitivas en contextos diferentes. El desarrollo del pensamiento y de las habilidades para el manejo de la información es un propósito permanente en la enseñanza. Pero alcanza aún mayor énfasis en la actualidad, dada la importancia del acceso y manejo crítico-reflexivo de la información así como de la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

² Esto tiene una larga tradición pedagógica, desde la Pedagogía Activa, hasta la obra de Paulo Freire y la contribución de Giroux (1994).

Método de diálogo reflexivo

El núcleo fundamental del método es el diálogo o conversación: docente y alumnos participan intercambiando sus observaciones, experiencias, puntos de vista y visiones sobre el contenido de enseñanza en cuestión. A través del diálogo, las personas expresan sus concepciones personales, distinguen puntos de vista y contradicciones y forman (o reformulan) sus ideas, supuestos o conceptos.

El método reconoce una larga tradición pedagógica, desde la mayéutica socrática, el desarrollo del pensamiento reflexivo (Dewey, Schön), la negociación de significados (Bruner, Mercer), el diálogo liberador de Paulo Freire, hasta los actuales desarrollos de la enseñanza tutorial y los foros de debate. Perkins (1992) indica que la enseñanza socrática ayuda a los alumnos a aprender ciertos conceptos por sí mismos, dándoles la oportunidad de investigar y de aprender cómo hacerlo.

Así, el diálogo reflexivo tiene protagonistas (el docente y los alumnos como sujetos activos), contenidos (la "materia" u objeto del diálogo) y un vehículo o "medio" privilegiado que es el lenguaje: la palabra, la pregunta reflexiva, el mensaje; también, una dirección: construir significados, elaborar conceptos, interpretar y explicar.

La pregunta juega un papel fundamental en el diálogo reflexivo para guiar el pensamiento. "¿Qué es esto?" y "¿Qué significa aquello?" son preguntas que no deben confundirse con un "interrogatorio" de evaluación ni con la pregunta superficial para amenizar o llamar la atención del otro. Nos referimos a la *pregunta reflexiva* que se asienta en la curiosidad, el asombro, la búsqueda de explicación y comprensión. La pregunta puede surgir de quien aprende (y el docente la

aprovecha) o puede partir del docente, provocando el proceso reflexivo.

Método de cambio o conflicto conceptual

Ciertamente, uno de los desafíos de la enseñanza es generar en los estudiantes el razonamiento crítico ante el conocimiento y ante sus propios supuestos personales. En otros términos, se trata de la búsqueda de ampliación de la conciencia y de la flexibilidad de pensamiento.

Desde el punto de vista de los supuestos de los estudiantes, estos desafíos implican la necesidad de provocar conflictos de interpretación de diferentes formas (Pozo, 1989; Nussbaum y Novick, 1982):

- poniendo en tensión sus propias interpretaciones o concepciones con informaciones concretas de una determinada realidad (conflicto empírico) y
- contrastando sus interpretaciones con otros enfoques conceptuales sobre el tema (conflicto teórico).

Pero la flexibilidad conceptual y el pensamiento crítico no solo se desarrollan cuestionando las propias ideas o supuestos. También implican el análisis crítico del conocimiento mismo que se enseña y se estudia, evitando la visión del conocimiento teórico o científico como algo cerrado, estático, neutro o descontextualizado. En esta dirección, estos desafíos requieren provocar conflictos de interpretación del conocimiento de distintas formas:

- contrastando distintos enfoques alternativos sobre una misma realidad o problema (conflicto entre teorías) y

- contrastando uno o más enfoques con el contexto particular (conflicto práctico). En este caso, un enfoque puede ser apropiado para explicar el contexto en el que se originó, pero puede ser inválido o limitado para entender el contexto propio.

En cualquiera de las alternativas anteriores, los alumnos reflexionan, discuten, analizan y reelaboran, pero al mismo tiempo se transmiten otras alternativas para entender el problema, la situación o la realidad (Aebli, 1998; Joyce y Weil, 2002).

Método inductivo básico

El método de enseñanza inductivo está organizado para que quienes aprenden asimilen los conocimientos mediante la observación y el manejo directo de materiales y procesos empíricos y/o a través de la observación e interpretación de informaciones secundarias (cuadros, tablas, gráficos, etc.). A partir de las observaciones y el análisis de los materiales, se registran, comparan y clasifican los datos, buscando regularidades, explicaciones o generalizaciones.

El desarrollo del método inductivo reconoce una larguísima concreción en la práctica de la enseñanza (aprender por la observación directa), en la tradición didáctica y en los estudios modernos sobre el aprendizaje humano.³

Así, los alumnos desarrollan la comprensión por su propia actividad directa sobre los materiales, en lugar de obtenerla

³ En la tradición didáctica, el método ha sido propuesto y utilizado desde Comenio hasta Montessori, y en los estudios modernos sobre el aprendizaje, por la Gestalt y las contribuciones derivadas de Piaget (Aebli, 1998).

a partir de la explicación previamente organizada por otros (maestros o profesores).

Ejercitar de modo sistemático la observación es de fundamental importancia para el desarrollo del pensamiento y la asimilación del conocimiento. A su vez, el proceso de enseñanza permite desarrollar habilidades para procesar informaciones partiendo de lo empírico, organizando los datos y reconociendo tendencias y generalizaciones. El aprendizaje es guiado por el razonamiento sistemático y metódico, y orientado intencionalmente por quien enseña mediante preguntas.

Este método es efectivo y de gran importancia porque apunta simultáneamente a la comprensión de los fenómenos reales y al desarrollo de las capacidades básicas fundamentales del pensamiento (tanto en niños como en adultos) y de habilidades para procesar informaciones:

- observar y describir los objetos, hechos, procesos, fenómenos y datos o informaciones de la realidad natural o sociocultural, y ordenar los datos mediante un registro;
- comparar y distinguir las semejanzas y diferencias a partir de la observación y los registros;
- clasificar (agrupar, reunir) y definir las características centrales del material en estudio e incluso construir conceptos, y
- descubrir las regularidades, tendencias o leyes de los fenómenos observados o en los datos analizados (generalización).

Es común identificar el método inductivo con la enseñanza de las ciencias biológicas o experimentales, pero puede ser aplicado para una amplia gama de contenidos

de enseñanza, incluso las ciencias sociales o la lengua, y en distintas etapas evolutivas de los alumnos (Eggen y Kauchak, 2000; Joyce y Weil, 2002). El rol de quien enseña es fundamentalmente el de organizador y guía del proceso de aprendizaje para:

- determinar las actividades y los materiales apropiados para las capacidades de los alumnos, disponibles en el ambiente de aprendizaje;
- alentar a los alumnos a hacer observaciones y a constituirse en el centro activo del aprendizaje;
- indagar todo el tiempo (desde el comienzo hasta el final) mediante preguntas que guíen las actividades y aprovechar los errores para formular nuevas preguntas en lugar de corregirlos;
- estimular a los alumnos en y durante las tareas, valorando sus contribuciones y reorientándolas en los casos en que se dispersen del propósito, y
- manifestar expectativas positivas sobre lo que los alumnos pueden hacer, lograr y descubrir.

Método de investigación didáctica

La enseñanza debe ser capaz de brindar oportunidades de desarrollar modos de pensar sistemáticos y de manejar la información y los conocimientos de manera eficaz y orgánica. Con ello, los alumnos (cualesquiera sean su edad y condición) podrán asimilar el conocimiento y desarrollar destrezas para el manejo de las informaciones necesarias más allá de un aula, para la actuación en la sociedad y para el aprendizaje permanente (Eggen y Kauchak, 2000; Joyce y Weil, 2002).

Material de distribución gratuita

El método de investigación didáctica presenta una contribución en este último sentido, pues enseña a los alumnos a procesar activamente las informaciones, a través de enfoques y metodologías de estudio propios de los campos de conocimiento y de las disciplinas.

Debe destacarse que no se apunta a la investigación científica o académica. Lo que importa aquí es la asimilación del conocimiento y el desarrollo de habilidades de pensamiento para analizar la información, mediante procesos dotados de validez y aplicabilidad generales, tanto para la vida diaria como para constituirse en "consumidores activos" de informaciones y conocimientos.

Cabe señalar, también, que el desarrollo actual de las sociedades demanda no solo el acceso a la información y el conocimiento sino también el desarrollo de capacidades para su manejo y procesamiento permanentes, con técnicas de trabajo intelectual sobre el material que van desde el empleo de diccionarios, la creación y utilización de ficheros, el manejo de bases de datos, la investigación documental, la interpretación de gráficos y tablas numéricas, hasta el uso de instrumentos y redes informáticas, etc. (Bourdieu y Gros, 1990).

La enseñanza orientada por el método de investigación didáctica apunta también a reducir las desigualdades vinculadas con el origen social y cultural de los alumnos. Las investigaciones muestran las diferencias en las oportunidades educativas para desarrollar estas capacidades y destrezas entre los alumnos socialmente menos favorecidos y los de familias más acomodadas. Implementado progresivamente desde la enseñanza básica infantil (dentro de los límites del ambiente de aprendizaje y de las capacidades de los alumnos), en la adolescencia y en la formación de adultos, promueve oportunidades para el desarrollo.

El método presenta una larga tradición en el pensamiento pedagógico y ha avanzado en la enseñanza de las ciencias (Schwab, 1973; Eggen y Kauchak, 2000), pero puede utilizarse en otros campos, con otros modos de pensamiento, como el histórico, la narrativa y el arte (Eisner, 1998).

La propuesta general consiste en plantear a los alumnos un problema o un área de indagación e involucrarlos en la investigación, constituyéndolos así en buscadores y organizadores activos de la información. A lo largo del proceso y con la guía del profesor, ponen en marcha métodos de búsqueda y análisis apropiados para el tema en cuestión, formulan hipótesis, procuran pruebas, producen informes y los discuten cooperativamente para llegar a conclusiones.

Siempre, cualquiera sea el caso, la investigación se desencadena en torno a una pregunta, un problema, una incógnita, una necesidad. Se utilizan las metodologías de indagación, pero también se apunta a entender la valoración del conocimiento científico y la provisionalidad de los hallazgos, además de la reflexión ética sobre el conocimiento.

Método de estudio de casos

El estudio de casos se corresponde con una forma natural de aprender, como en la vida diaria, alrededor de situaciones reales. El método de estudio de casos recupera este proceso natural de entender, interpretar e intervenir en la realidad y lo sistematiza para la enseñanza. De esta forma, apunta a vincular el conocimiento con la realidad y a desarrollar capacidades de análisis, búsqueda de información y toma de posiciones. La intención final es comprender el problema y

el contexto situacional, así como elaborar posibles maneras de intervención a fin de mejorarlos.⁴

Al constituir una metodología para el análisis y la interpretación de situaciones reales o muy similares a ella, se suscita el interés de los estudiantes, se genera el debate e intercambio con el grupo y se amplía la comprensión de las situaciones y de las alternativas de acción. Analizando estos casos, se facilita sobre todo el desarrollo de propuestas de acción y la transferencia al contexto particular de los estudiantes.

Los estudios de casos incluyen al menos dos elementos básicos:

- una descripción breve del caso o situación y del contexto en el que ocurre, para que los alumnos puedan reconocer y analizar sus elementos críticos. Es conveniente utilizar un lenguaje claro y simple, en lo posible bajo la forma de relato, y
- preguntas reflexivas que orientan el análisis, el intercambio, la identificación y explicación de los aspectos del problema y la búsqueda de formas de acción. Es conveniente inducir la toma de posición personal, por ejemplo, preguntando: ¿qué piensa usted? ¿Cómo actuaría en una situación similar? ¿Qué tendría en cuenta?, etc.

Además de estos elementos básicos, según la situación y el nivel de análisis, el estudio de casos puede incrementarse con otros componentes de información.

⁴ Para Schank y Cleary (1995) el estudio de casos constituye una forma de aprendizaje común en el mundo real y el razonamiento involucrado en el proceso es la forma predominante con la cual las personas pensamos sobre el mundo, poniendo en juego nuestras experiencias anteriores y nuestras propias visiones.

- Datos ampliatorias sobre el contexto.
- Informes de la visión de los distintos actores involucrados en la situación.
- Textos y referencias bibliográficas para el estudio del problema que amplíen la perspectiva.
- Enlaces para búsqueda de información en la Web.
- Consulta a especialistas u otros profesores.
- Referencias a casos o situaciones similares.

De acuerdo con Perkins (1992), los estudios de casos constituyen un "kit de construcción" que depende de los propósitos de enseñanza, de la situación y de las características y posibilidades de los alumnos. El intercambio de visiones dentro del grupo facilita la ampliación de las miradas sobre el problema y, con ello, expande o cambia el punto de vista propio.

Es importante que los casos sean realistas, es decir, que constituyan situaciones verdaderas o verosímiles en el mundo real que desafíen a los estudiantes. Los profesores que guían deben dar acceso a informaciones, orientar con preguntas reflexivas relevantes y pertinentes a la situación analizada, y apoyar la síntesis de explicaciones sobre la base de análisis e información (Jonassen, 1998).

Método de solución de problemas

Aprender analizando o resolviendo problemas es un proceso que acompaña a las personas a lo largo de toda la vida. Los problemas generan preguntas, dudas o incertidumbre. Las personas, entonces, necesitan analizar y comprender el problema, a partir de lo cual podrían tomar decisiones para resolverlo, o al menos, para disminuir la incertidumbre que produce.

En la enseñanza, el método de solución de problemas es comúnmente asociado a la didáctica de las matemáticas o de las ciencias experimentales. Pero su alcance es mucho mayor: abarca muy diversos contenidos y resulta muy amplia la gama de problemas, como lo muestra la siguiente clasificación (Jonassen, 1998; Schön, 1992; Spiro y otros, 1992).

- *Problemas bien definidos o estructurados*, cuyo análisis y solución es algorítmica, es decir, del tipo $A + B = C$, y en los que la resolución puede alcanzarse mediante la aplicación de principios generales, cálculos numéricos o por la utilización de un número limitado de reglas. Estos problemas tienen parámetros delimitados y los conocimientos que involucran son generales o de carácter regular.
- *Problemas parcialmente estructurados*, cuya solución es probabilística y no medible o de respuesta única, es decir, del tipo $A + B = \text{puede ser } C \text{ o tal vez } D$. Integran el tratamiento algorítmico para algunas de sus dimensiones y el análisis cualitativo para otras.
- *Problemas de débil estructuración o baja definición*, cuya solución no depende de un patrón único, sino de la utilización de múltiples criterios. Las soluciones a estos problemas son fuertemente dependientes del contexto, la cultura y los actores involucrados; los efectos no son netamente previsibles y exigen la integración de distintas perspectivas, incluyendo las valorativas, subjetivas y de contexto, que se influyen mutuamente.

Cualquiera sea el problema que se pretenda abordar y la clase o nivel de conocimientos involucrados, es importante determinar de qué tipo de problema se trata y qué informa-

ciones serán necesarias para comprenderlo y para operar. Los problemas siempre llevan a formularse preguntas y a buscar cómo podrían obtenerse las respuestas: ¿es una situación experimental? ¿Requiere de mediciones o cálculos? ¿Supone analizar y organizar datos? ¿Implica buscar en lecturas de textos? ¿Supone realizar entrevistas o buscar testimonios? Y hasta preguntarnos qué es lo que no sabemos sobre el problema.

Pero más importante aún es partir de problemas *genuinos*, es decir, aquellos que no tienen mecanismos de solución anticipados o respuestas prontas. En estas situaciones, el pensamiento de los alumnos solo es demandado en materia de "aplicar" lo transmitido. En realidad estos *falsos problemas* son solo ejercitaciones aplicativas. Y muchas veces son utilizados por los profesores a efectos de controlar que los alumnos hayan incorporado lo que les fue transmitido.

El aprendizaje a partir de problemas tiene un alto valor educativo. Permite el desarrollo de habilidades de trabajo intelectual derivadas de la práctica, la búsqueda activa de nuevos conocimientos e informaciones, la formulación de hipótesis y la toma de decisiones para la acción, con el fin de resolver problemas en nuevas situaciones. Asimismo, facilita la interacción grupal y el aprendizaje del trabajo en equipo.

El aprendizaje basado en problemas desarrolla la capacidad crítica, la inventiva y el sentido práctico, poniendo el razonamiento al servicio de la acción, integrando conocimientos y experiencias previas, tal vez aprendidas en distintos momentos y lugares, promoviendo la búsqueda de nuevas informaciones para entender y tratar de resolver problemas.

Método de proyectos

El método de proyectos reconoce una larga tradición en la enseñanza y apunta a aprender mediante la elaboración de un plan o proyecto de acción, analizando y seleccionando alternativas, organizando el trabajo en etapas en un tiempo determinado, haciendo un seguimiento del proceso y sus resultados.

El método requiere de la acción grupal. En tiempos recientes, el desarrollo metodológico se fue nutriendo a través de la realización de *talleres* para la *producción de proyectos de acción construidos grupalmente*.⁵ Debe destacarse que la lógica del método de proyectos no se agota en un *taller* específico, sino que se orienta a un proceso de mediana duración, pudiendo desarrollarse toda una unidad de enseñanza y hasta un programa completo de trabajo.

Otro aspecto relevante es que el método de proyectos constituye un proceso de aprendizaje. Al elaborar el plan, los estudiantes desarrollan sus conocimientos prácticos y asimilan contenidos de enseñanza.

El método de proyectos presenta un importante valor educativo. Además de ser una metodología útil para desarrollar conocimientos, integra sistemáticamente el conocimiento y la acción, facilitando en los alumnos el aprendizaje

⁵ En su configuración inicial, Kilpatrick fue quien sistematizó el método, en la década de 1920, aunque por entonces lo planteó para la educación básica infantil, a través de actividades que los alumnos realizaban fuera de la escuela, con lo que convertía a los aprendices en agentes activos de la obra que preparaban y ejecutaban. Las actividades involucraban el trabajo manual (siembra, cultivo y recolección de cereales; cría de animales, etc.), pero eran fuente de aprendizaje intencional de conocimientos para producir, utilizar o perfeccionar una técnica. Posteriormente, las propuestas se enriquecieron con el aporte de Freinet a los enfoques de la "educación por el trabajo", lo que equivale al desarrollo del aprendizaje emanado de la actividad laboriosa de los niños, a una ciencia hija de la experiencia, a un pensamiento continuamente estimulado por la realidad y por la acción.

de métodos racionales de trabajo, la habilidad para planear un proyecto y su realización en el tiempo, la creatividad, las capacidades expresivas (comunicación oral, escrita y gráfica), la elección de medios para el desarrollo del proyecto y el monitoreo y evaluación de resultados. Asimismo, favorece el desarrollo del trabajo cooperativo y la autonomía de aprendizaje.

Demostraciones y ejercitación

En términos generales, el método consiste en la demostración activa de procedimientos y acciones por parte del docente y la posterior ejercitación activa por parte de los alumnos, con apoyo al principio, hasta lograr la total autonomía de los estudiantes en la ejecución de las acciones.

La propuesta del método se diferencia del adiestramiento mecánico en procedimientos utilizado hace muchas décadas en el "entrenamiento fabril", en el que los operarios debían ejecutar las órdenes fielmente, con supervisión y control de eficiencia y castigos. Como método de enseñanza dirigido a formar un aprendizaje, el proceso no se restringe a la mera ejecución de procedimientos, sino que se acompaña en forma permanente con el análisis y la explicación de los principios, conocimientos o normas que sustentan los procedimientos, tanto en la fase de demostración como en el seguimiento de la ejercitación. Tampoco el seguimiento se convierte en una supervisión, sino en el apoyo de las acciones y el análisis reflexivo de sus procesos.

Con este marco, el método consiste en la enseñanza directa de una habilidad práctica a un grupo de estudiantes, poniendo a prueba su comprensión acerca de lo que se muestra y lo que se hace bajo la dirección del docente (prác-

tica controlada), quien los guía en el ejercicio de las habilidades (práctica guiada) (Joyce y Weil, 2002).

La eficacia del método reside en la posibilidad que brinda a los estudiantes de experimentar las prácticas de la manera más realista posible (incluyendo los contextos reales de acción) y de ejercitarlas, así como de manifestar las dudas o preguntas que requieran formular para su comprensión y para su realización. El resultado que se busca es que alcancen un grado significativo de independencia y autonomía en la acción (dominio).

El método es de gran ductilidad porque puede ser desarrollado con estudiantes de cualquier edad y se aplica a una variedad importante de contenidos: desde las habilidades operativas corporales, manuales y técnicas (con o sin uso de instrumentos), hasta las comunicativas (manejo oral o escrito directo), con uso de herramientas culturales (libros, diccionarios, recursos de información) y el trabajo en equipo (división de tareas y complementariedad).

Algunas habilidades requieren del aprendizaje de procedimientos regulares o estándares; en ese caso lo que se busca es eficiencia, precisión y rapidez en las acciones prácticas hasta alcanzar el dominio. En otros casos, las habilidades que se enseñan no son estándares sino que suponen y requieren el desarrollo de la creatividad o inventiva personal. En todos los casos, el docente acompaña las acciones y transmite los principios y conocimientos que soportan los distintos procedimientos.

La enseñanza debe tener en cuenta la complejidad de la habilidad que se busca formar en relación con el nivel o las capacidades previas de los alumnos y el contexto de la enseñanza. La primera fase del método es la demostración, en la que se *modeliza* la práctica apoyándose en los princi-

pios explicativos y en las normas operativas de acción. La demostración debe estar acompañada de explicaciones del conocimiento implícito en la habilidad, de los porqués de los procedimientos que se demuestran, de manera de apoyar la comprensión sobre lo que se hace. Es bueno incluir el diálogo y las preguntas reflexivas para identificar la correcta comprensión de los estudiantes o resolver las dudas, asegurándose de que todos los alumnos puedan preguntar y responder promoviendo el diálogo activo entre los mismos estudiantes.

La segunda fase incentiva a los estudiantes a la ejercitación y experimentación, brindándoles distintos niveles de asistencia a través del proceso. Es importante dar suficientes oportunidades para ejercitar las habilidades que se espera que adquieran, y ofrecer una retroalimentación permanente durante el proceso de ejercitación, con las orientaciones y correcciones necesarias. Las investigaciones muestran que los docentes más eficaces son los que retroalimentan en forma continua durante las actividades de los alumnos (Perkins y Salomon, 1998).

Cuanto más se ejercite una habilidad, más se la domina y se posibilita la creatividad de los estudiantes sobre los procesos. La *frecuencia* (ritmo) es otro aspecto a tener en cuenta: períodos breves pero continuados producen mejores resultados que períodos muy distribuidos o distantes en el tiempo, en especial en la primera etapa de adquisición de una habilidad, en la que se requieren una orientación y un apoyo más intensos. Luego, la frecuencia puede llevarse a períodos más espaciados, con una guía semiindependiente o independiente, a medida que se alcanza mejor desempeño.

El ambiente de aprendizaje demanda distintas condiciones según sea la habilidad a desarrollar, desde materiales simples hasta más complejos (campos prácticos, labora-

Material de distribución gratuita

torios, modelos, maquetas, instrumentos, bibliotecas y cursos de información, etc.). Pero siempre requiere de una comunicación activa, de un proceso dinámico y participativo y del flujo continuo de interacciones entre el docente y los alumnos y de estos entre sí.

Simulaciones

La simulación es un método de enseñanza que se propone acercar a los alumnos a situaciones y elementos artificiales, pero lo más similares posible a los de la realidad (Joyce y Weil, 2002), a fin de entrenarlos en habilidades prácticas y operativas para cuando efectivamente las precisen.

La enseñanza con simulaciones alcanza una gran variedad de posibilidades de aplicación, puede utilizarse con independencia de la edad de los alumnos y se adapta a múltiples contenidos de enseñanza. En particular, ha alcanzado mayores posibilidades con el desarrollo de las tecnologías de enseñanza.

Por otro lado, la simulación es un método general, pero admite alternativas específicas. Entre las más utilizadas, se destacan:

- las *simulaciones escénicas*, que consisten en la organización de un juego de roles o en la dramatización de una situación determinada, desarrollando habilidades comunicativas, de toma de decisiones y negociación, y
- las *simulaciones con instrumental*, que enfatizan habilidades en el aprendizaje de métodos de trabajo, procedimientos, toma de decisiones y plan de acción.

DIEZ CRITERIOS DIDÁCTICOS PARA LA MOTIVACIÓN

Motivar en la enseñanza e impulsar el interés de los alumnos por aprender requiere reflexionar sobre los desafíos de los cambios culturales y de los sujetos, pero también implica el planteo de criterios básicos y generales para las prácticas docentes (Davini, 2008). En este sentido, se proponen diez criterios didácticos para la motivación, al margen de la edad de los estudiantes y del contenido o el contexto de la enseñanza.

Transmitir contenidos relevantes

La enseñanza, en cualquiera de sus formas y orientaciones, es siempre un acto de transmisión de contenidos culturales, sean conocimientos, habilidades cognitivas u operativas, capacidades para la acción, disposiciones personales o valoraciones sociales. Quienes se disponen o proponen enseñarlos los consideran valiosos en sí mismos. Pero, los alumnos ¿los perciben de la misma manera? ¿Entienden su importancia y su valor para el desarrollo individual y social? ¿Los estiman como necesarios o relevantes? ¿Los vinculan con su realidad, con sus necesidades o con las prácticas sociales? ¿Los consideran más justos o que los ayudan a ser mejores? Aprender significa casi siempre un esfuerzo, ¿vale la pena hacerlo?

Para pensar en la motivación, como educadores, debemos presentarles y plantearles a los estudiantes la posibilidad de aprender contenidos relevantes y justos, es decir, aquellos que vale la pena aprender porque nos hace mejores (Dussel, 2005). Lo importante es facilitar a los aprendices la crítica y la percepción del valor para comprender mejor el mundo, así como para ser mejores y más activos en la vida social.

Implicar activamente a los alumnos en las tareas

La motivación para aprender aumentará significativamente a medida que los estudiantes puedan involucrarse activamente en la enseñanza. Ello contempla no solo participar durante la enseñanza, sino también la posibilidad de elegir temas o problemas que deseen estudiar o profundizar. Implicarse activamente en las tareas significa, en última instancia, darse la oportunidad para desempeñar el papel de estudiante (Fenstermacher, 1989):

Supone investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc., en lugar de escuchar, completar fichas o participar en discusiones rutinarias, elegir temas o problemas de profundización o lecturas, tomar decisiones durante su desarrollo y entender las consecuencias de sus elecciones (Miller y Rollnick, 2002).

Si aprender conlleva un esfuerzo y muchas veces genera resistencias, habrá que pensar en las formas que facilitan mayor disposición y empeño por parte de los alumnos. Las investigaciones sobre la enseñanza muestran que los maestros y profesores más efectivos para involucrar a los alumnos en el esfuerzo de aprender son aquellos que, según Rath (1980):

- inducen el interés, el asombro y desafíos prácticos sobre los contenidos que se enseñan, en lugar de preocuparse por transmitirlos linealmente;
- proponen tareas significativas y relevantes;
- dan apoyo, seguimiento y rápida retroalimentación a las tareas (*feedback*);
- orientan en forma personalizada y situada, y
- inducen la reflexión y las respuestas en forma de pre-

guntas y/o sugerencias, en lugar de dar instrucciones, correcciones o respuestas "hechas".

Trabajar desde lo concreto y real

La enseñanza despertará más y mejor motivación si trabaja sobre lo concreto, cualquiera sea la edad de los alumnos. Siempre se comprende mejor y se despierta mayor interés si se trabaja desde lo observable, en forma real o simulada. La motivación y, por ende, el aprendizaje se incentivan cuando se enseña sobre la base de la experiencia, sea la que nace del contacto con lo sensible del medio, sea de la experiencia propia de los alumnos, sea a través de la mediación de las informaciones concretas o de la experiencia nacida de la imaginación (Eisner, 1998).

Este tipo de trabajo supone partir de la experiencia, incluir el análisis de situaciones o problemas concretos, incorporar las narrativas, los relatos, testimonios o ejemplos (Jackson, 1998), visualizar la conexión entre un acto y sus consecuencias, incorporar, siempre que sea posible, la experimentación directa y, cuando no, las simulaciones.

Recuperar los códigos y lenguajes de los alumnos

La enseñanza siempre implica una comunicación entre quien enseña y quienes aprenden. Para potenciarla y motivar, requiere incorporar las formas de comunicación y expresión a través de las cuales los jóvenes construyen hoy sus identidades, muchas veces ignoradas por las escuelas (Giroux, 1994).

Se puede aprender mejor y motivar el esfuerzo para aprender si se incorporan las formas de comunicación y los

lenguajes más próximos y significativos para los estudiantes con los cuales ellos construyen su experiencia, incluyéndolos en la comunicación y en el desarrollo de la enseñanza. Esto no implica que no se introduzcan nuevos códigos y conceptos, sino que supone partir del lenguaje y los códigos expresivos de los alumnos, reconocerlos y reconocer al "otro" para avanzar hacia los nuevos. Asimismo, implica integrar los lenguajes de la cultura visual (el cine y la TV), las expresiones de la música y los deportes y de la cultura interactiva (tecnologías de la comunicación) (Eisner, 1998).

Incluir la emoción en la enseñanza

Afectividad y cognición son interdependientes y se interpenetran, como partes de una misma realidad (Gardner, 1988). Interesarse y esforzarse por aprender implica poner en marcha la emoción, los sentimientos y, por qué no, la alegría y el placer, evitando que la enseñanza se convierta en una rutina.

Cualesquiera sean los contenidos, incluir la emoción en la enseñanza impulsa la motivación, implica plantear desafíos, incorporar los intereses de los alumnos, apostar a que imaginen ideas y proyectos propios, apoyarlos para superar el miedo y la inseguridad, facilitar distintas formas de expresión de sus ideas y sentimientos.

Comunicarse en forma personalizada

Los alumnos se interesarán más por las tareas de aprendizaje si son reconocidos como sujetos particulares, a través de un intercambio personalizado. Si bien los docentes se comunican con el grupo, cada uno de los alumnos es una per-

sona con sus problemas, necesidades y dificultades. El intercambio personal implica, asimismo, hacer un seguimiento personalizado de sus avances individuales. Todo ello supone conocer a los alumnos y llamarlos por su nombre, dialogar en forma individual, apoyar sus esfuerzos, tener en cuenta sus dificultades, valorar sus intereses, darles "pistas" para mejorar sus actividades.

Promover el trabajo grupal

El interés y el compromiso con las tareas son mayores si los alumnos participan en grupos de aprendizaje. El grupo mismo es un factor que motoriza el desarrollo de las actividades, implica la mediación con las experiencias y perspectivas de los otros, enriqueciendo asimismo la intervención del docente.

Participar con otros en el desarrollo de las actividades configura un sistema dinámico, en el que se integran las interacciones grupales, la situación, las actividades de aprendizaje, los contenidos y los significados (Newman, Griffin y Cole, 1991). En los grupos se desarrollan también otras habilidades para la participación en actividades socialmente organizadas y se fortalecen las identidades individuales (Slavin, 1994).

Incluir temas o problemas sociales o personales de interés para los alumnos

Investigar reflexivamente ideas, teorías, enfoques y problemas que involucren a la sociedad o al desarrollo personal es, quizás, el mayor aporte que la enseñanza puede brindar al desarrollo de la educación (Raths y otros, 1980; Giroux,

1994). Especialmente en la adolescencia y en la juventud hay un gran espacio para ello. Estimular a los alumnos a comprometerse, en particular con aquello que eligen o les preocupa, es un factor importante para enfatizar la motivación para aprender.

Evaluar sus avances, errores y mejoras y estimular la autoevaluación

El seguimiento y control de los aprendizajes es una de las tareas del docente. Pero si el alumno puede revisar sus propios procesos, evaluar sus progresos, sus dificultades y sus posibilidades de mejorar, se incentiva el interés. De este modo, la evaluación no es algo que le interese al otro, sino a él mismo.

La autoevaluación del proceso de aprendizaje es algo que debería ocurrir con frecuencia, involucrando al alumno en el compromiso por sus propios progresos. Ello contribuye a estimularlo, fortaleciendo la revisión de sus metas y necesidades y la formación de capacidades metacognitivas (aprender a aprender).

Mantener la coherencia entre lo que se dice y lo que efectivamente se hace

Lo que desmotiva fuertemente a los alumnos es la contradicción entre lo que se dice y lo que, luego, se hace realmente. Algunos profesores enuncian propósitos de participación y de valoración de la reflexión de los alumnos, y luego solo evalúan la memorización de informaciones. Otros proclaman la importancia y necesidad del compromiso con las tareas

y responsabilidades, pero muestran poco interés en lo que enseñan y lo hacen de manera rutinaria o burocrática. Otros declaran que es fundamental la actualización permanente y la búsqueda del conocimiento, aunque enseñan lo mismo y de la misma manera año tras año.

Las contradicciones son rápidamente percibidas por los estudiantes y esto lleva a disminuir notablemente la responsabilidad, el interés y el compromiso con las tareas. Se genera un sistema de complicidades para beneficiarse con ello y superar las evaluaciones con el mínimo esfuerzo personal.

Hay que recordar que la enseñanza tiene efectos sustantivos no solo por los contenidos que se enseñan sino, fundamentalmente, por lo que se hace y la forma en que se lo realiza (Jackson, 1975). Mantener la coherencia en las palabras y decisiones didácticas es una condición para sostener la confianza en las interacciones y generar el interés por participar de ellas.

CRITERIOS GENERALES PARA EVALUAR

La evaluación es un componente íntimamente integrado a las prácticas de enseñanza. Acompaña y apoya todo el proceso, y no solo un momento específico que ocurre al final, una vez que ya se completó la secuencia de enseñanza programada. Para la formación en las prácticas, los docentes tienen que reconocer que la evaluación se desarrolla en un proceso continuo, cumple con diversas funciones y brinda un abanico de informaciones.

En este proceso, pueden diferenciarse distintas "caras" de la evaluación: la *diagnóstica*, la *formativa* y la *recapituladora o de resultados*. Estas caras no deben ser comprendidas como

fases o etapas sucesivas en el tiempo, en sentido lineal, sino como manifestaciones distintas y complementarias de un mismo proceso, que responden a distintos propósitos. Cada una de ellas está presente, con mayor o menor peso, según las necesidades de desarrollo de la enseñanza.

La *evaluación diagnóstica* es comúnmente asociada a un momento evaluativo inicial, en los primeros contactos con el grupo de alumnos. Pero, en verdad, los docentes la realizan en forma constante. En el momento inicial, la evaluación permite valorar las características socioculturales de los estudiantes, sus capacidades, intereses y potencialidades, sus conocimientos previos y sus posibles dificultades.

Esta valoración refiere tanto al grupo como a los alumnos en forma individual. En este sentido, la evaluación facilita las decisiones previas del docente, a la hora de programar la enseñanza. Aquí se incluye, también, la identificación de los recursos de enseñanza que pueden ser movilizados y el análisis del contexto, entre otras importantes cuestiones. En este momento, la evaluación nos apoya en la misma construcción del programa.

La *evaluación formativa* acompaña toda la enseñanza y el proceso de aprendizaje para:

- realizar el seguimiento de la progresiva asimilación de los contenidos, sus avances, sus obstáculos y sus lagunas, así como de los problemas en el desarrollo de las actividades;
- interpretar avances y retrocesos, errores o desvíos, y aprovecharlos positivamente en la enseñanza;
- acompañar la interacción y los intercambios en el grupo, sus contribuciones, y apoyarlos en las dificultades;

- brindar retroalimentación (*feedback*) a los alumnos en la marcha de las tareas, y
- reorientar las actividades programadas, modificando el planteo de la enseñanza o realizando cambios en las estrategias.

Como síntesis, la *evaluación recapituladora o de resultados* se orienta a valorar los logros de los alumnos una vez terminada una secuencia de enseñanza completa. Pero la valoración recapituladora integra la valoración de productos y procesos, interpretando los logros en relación con el punto de partida y del proceso seguido, realizando un balance equilibrado entre la homogeneidad de los resultados buscados y las diferencias de cada grupo o individuo, valorando el esfuerzo y estableciendo un nivel de rendimiento alcanzado.

Mirando más allá en el cambiante y complejo mundo contemporáneo, hoy se tiende a valorar otros atributos, tales como la capacidad para resolver problemas y formular un plan de acciones, la responsabilidad, la autoestima, la honestidad, la iniciativa y la capacidad para enfrentar los cambios, el respeto a la diversidad y la capacidad para trabajar con otros, entre otras disposiciones relevantes (Anijovich y otros, 2004). Muchas veces estas disposiciones son formuladas como intenciones educativas, pero luego no son efectivamente consideradas al evaluar (Bourdieu y Gros, 1990).

En esta dirección, la evaluación implica una valoración integral e integrada de la variedad y riqueza de aprendizajes propuestos por la enseñanza. Reducirla a pruebas de conocimientos acaba desvalorizando o simplemente eliminando aquellos propósitos. Aun desde lo cognitivo, estas formas clásicas de evaluación muchas veces solo provocan la recordación de datos o las respuestas esperadas por el profesor.

Material de distribución gratuita

Partiendo de estas necesidades y de estos problemas, se ha originado un movimiento dirigido a reformular la evaluación educativa, conocido como movimiento para *la evaluación auténtica*, a través de dos grandes estrategias:

- acercar la evaluación al proceso de enseñanza y no solo a un momento de cierre final, y
- utilizar otras herramientas e instrumentos de evaluación que, en general, o no son usados o son relegados a un segundo plano.

Este movimiento define la evaluación auténtica en función de las formas de trabajo que reflejen las situaciones de la vida real, desafiando a los estudiantes a poner a prueba aquello que han aprendido (Archibald y Newman, 1988; Sheppard, 1989; Wiggins, 1989). Sintetizando los rasgos centrales de las propuestas del movimiento para la evaluación auténtica (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000: 208 y ss.), podemos destacar:

- evaluar a través de *producciones o demostraciones reales* de aquello que deseamos que los alumnos sepan y puedan hacer bien. Por ejemplo, leer e interpretar lo que leen, escribir para manifestar sus ideas utilizando bien el lenguaje, expresarse oralmente y sostener un discurso claro y organizado, mostrar su creatividad, mostrar su capacidad de investigación, resolver problemas, etc.;
- proponer en estas evaluaciones *procesos mentales más complejos y estimulantes* que la simple respuesta a cuestionarios;
- incorporar la evaluación de una *amplia gama de aprendizajes y desarrollo de capacidades (expresivos, creativos,*

prácticos, sociales) y no solo de la esfera del conocimiento;

- reconocer y facilitar la existencia de *más de un enfoque o respuesta en la producción de los alumnos*, evitando la solución de lo homogéneo y estandarizado;
- otorgar especial importancia a las *expresiones personales no pautadas y a los productos reales que desarrollen*;
- utilizar *criterios y estándares de evaluación claros, transparentes y apropiados para esas producciones o demostraciones*;
- *integrar los aprendizajes*, en particular en las evaluaciones recapituladoras y en las pruebas o exámenes, y
- propiciar la *autoevaluación*, de manera que cada alumno pueda valorar sus dificultades y progresos.

La intervención de los alumnos en el proceso de evaluación, de acuerdo con sus capacidades y posibilidades, a través de la autoevaluación, involucra el compromiso de los alumnos con sus propios procesos de aprendizaje y con sus logros.

Desde luego, esto incluye la participación de los estudiantes en su proceso de formación docente en las prácticas. De este modo, la evaluación auténtica los ayuda a ser más conscientes de sí mismos y apoya la motivación, debido a su participación en la identificación y el registro de sus experiencias, producciones y logros.

En términos generales, los profesores evalúan el proceso y los resultados del aprendizaje en sus distintas esferas de propósitos educativos, y los estudiantes se autoevalúan en su comprensión, habilidad, esfuerzo y compromiso, así como en sus dificultades y posibilidades. Esta dinámica es importante para fortalecer, revisar o reorientar las metas y necesidades

de los alumnos, y ayuda a desarrollar habilidades metacognitivas, dado que los alumnos comprenden el proceso seguido y los efectos de sus decisiones; esto los habilita para aprender a aprender en otras situaciones y contribuye al desarrollo del autoconocimiento y de la autoconfianza, necesarios para el aprendizaje.

Finalmente, la evaluación opera para la mejora de la enseñanza misma. En otras palabras, el proceso de aprendizaje desarrollado y sus resultados no son solo una consecuencia de los alumnos, sino un producto de la enseñanza. Para los docentes y para los estudiantes que se forman en las prácticas docentes, la evaluación es también una estrategia permanente que potencia la mejora y el perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza.

3. LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN ACCIÓN

La enseñanza tiene efectos sustantivos no solo por los contenidos que se enseñan sino, fundamentalmente, por lo que se hace y la forma en que se lo realiza. Forma y contenido, discursos y prácticas forman parte de un sistema explícito e implícito, determinando toda una gama de comportamientos.

PHILIP JACKSON (1975)

Las prácticas docentes están integradas por un amplio abanico de capacidades concretas relacionadas con los ejes centrales de la acción profesional, cualquiera sea el contexto escolar específico en el que el docente particular se desempeñe. Seguramente, ese contexto podrá requerir de prácticas singulares. Pero sin dudas, los ejes centrales de su práctica se harán presentes en cualquier ámbito o situación, en tanto práctica profesional.

La formación en estas capacidades se desarrolla a lo largo de la experiencia docente; sin embargo muchas de ellas requieren ser orientadas desde la formación inicial. Ellas hacen a la organización de las propuestas de enseñanza y su construcción metodológica, a la toma de decisiones en la acción, en el manejo y gestión de los espacios, los tiempos, los grupos de alumnos, los recursos de enseñanza y de información, los procesos de evaluación. Estas capacidades representan contenidos a desarrollar en los conocimientos prácticos.

Asimismo, las prácticas docentes no se agotan en el aula. Incluyen la participación en los proyectos de la escuela y la