

Este libro trata de la práctica educativa, tanto de la que se desarrolla en las instituciones escolares como de la que se da fuera de estas instituciones. Pretende proporcionar propuestas para planificar y analizar la acción educativa con vistas a poder tomar decisiones que la mejoren.

Los educadores y educadoras trabajamos mediante secuencias formativas y precisamente aquí radica parte del interés de pensar, planificar y analizar la práctica desde la perspectiva de la secuencia. Optar por una visión de la práctica educativa desde esta perspectiva cobra pleno sentido cuando entendemos la acción educativa como compleja y pretendemos reflexionar sobre ella para mejorarla. La secuencia permite una visión global y, a la vez, toma como punto de partida lo que realmente estamos haciendo en el día a día.

A lo largo de los capítulos del libro, junto a la fundamentación teórica, se han incluido ejemplos de cómo trabajar en clave de secuencia formativa, tanto en el ámbito escolar (primaria y secundaria) como en el de la educación social.

# Planificación y análisis de la práctica educativa

La secuencia formativa: fundamentos y aplicación

N. Giné, A. Parcerisa (coords.),  
A. Llana, E. Paris, D. Quinquer

181

181

Planificación y análisis de la práctica educativa



9 788478 272983



Biblioteca



# Planificación y análisis de la práctica educativa

La secuencia formativa: fundamentos y aplicación

N. Giné, A. Parcerisa (coords.),  
A. Llena, E. París, D. Quinquer



Biblioteca de Aula | 181

Maria Giné Freixes, profesora de educación secundaria y de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona, ha investigado y publicado sobre temas didácticos y especialmente sobre la atención a la diversidad y sobre la opinión del alumnado. Ha sido directora de un centro de educación primaria, jefe de estudios en uno de secundaria y ha realizado numerosos actividades de asesoramiento y formación del profesorado.

Artur Parcerisa Aván es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona e imparte su asignatura en la diplomatura de educación social. Autor de diversos libros y artículos sobre cuestiones didácticas, su actividad como asesor y formador tanto de docentes como de educadoras y educadores sociales, se ha llevado a focalizar su interés en algunos temas, entre ellos el de la secuencia formativa.

Asun Llena Berrio, es jefe de estudios de educación social en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona y ha sido educadora en el campo de la animación sociocultural y educadora de calle en el Ajuntament de Barcelona con adolescentes y jóvenes en situación de dificultad social. Ha participado en numerosos proyectos nacionales e internacionales, siempre preocupada por mejorar la formación de educadoras y educadores.

Eulàlia París Pujol es maestra y licenciada en filología catalana y actualmente desempeña su labor en la Escola Pia de Catalunya coordinando pedagógicamente dieciocho centros en una línea de renovación pedagógica. Como formadora y asesora se ha interesado especialmente por el uso de la secuencia formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestión sobre la que ha publicado diversos artículos.

Dolores Quinquer Vilamitjana, profesora de educación secundaria vinculada al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, interesada especialmente en los procesos de mejora del aprendizaje, ha investigado y publicado sobre didáctica de las ciencias sociales, evaluación de gestión social en aula, trabajo compe-

# Índice

Introducción: secuencia formativa pero no cualquier secuencia formativa   7	
La secuencia formativa, ¿un nuevo invento?   9	
<b>1. La secuencia formativa: una manera de ver y de prever la acción educativa   13</b>	
Componentes de la acción educativa   13	
La acción educativa como proceso   15	
La secuencia formativa como articuladora   16	
• El papel de la metodología y de la evaluación en la secuencia formativa   17	
La perspectiva del educador y del educando, no vale la una sin la otra   19	
Comentario de un caso   21	
<b>2. Fundamentación de la secuencia formativa   25</b>	
Un modelo socioeducativo   25	
• Aprendizaje y autonomía   25	
• Aprendizaje para una inserción social crítica   26	
Un modelo de psicología del aprendizaje   27	
• Aprender construyendo   28	
• Aprender imitando modelos   29	
• Aprender de los demás y con los demás   30	
Un modelo de análisis de la práctica y del contexto   31	
Comentario de un caso   32	
<b>3. Fases de la secuencia formativa   35</b>	
La fase interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje   35	
Fase inicial: se inicia el proceso formativo   36	
• La presentación del tema o unidad de trabajo   36	
• La evaluación inicial, como punto de partida   37	
• Dificultades y obstáculos en la fase inicial   37	
Fase de desarrollo de la secuencia: métodos de llenado en el proceso formativo   38	
• La regulación desde la perspectiva del educador o educadora   39	
• La regulación desde la perspectiva del educando y educanda: la autorregulación   39	
• Dificultades y obstáculos en la fase de desarrollo   39	
Fase de cierre de la secuencia: lo que se abre debe cerrarse   40	
• Evaluación y síntesis   40	
• Dificultades y obstáculos en la fase de cierre   41	
Comentario de un caso   42	
<b>4. Tres ejemplos de secuencias formativas   47</b>	
Educación primaria: aprendemos a escribir cartas y mensajes de correo electrónico   47	
• Presentación   47	
• Desarrollo general   48	

Biblioteca de Aula  
Serie Diseño y desarrollo curricular  
© Núria Giné, Artur Parcerisa (coords.), Asun Llana, Eulàlia París, Dolors Quinquer  
© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.  
C/ Francesc Ferrer, 32-34. 08027 Barcelona  
1.ª edición: abril 2003  
ISBN: 84-7827-298-4  
D.L.: B-16.064-2003  
Diseño de cubierta: Xavier Aguiló  
Impresión: Imprimeix  
Impreso en España

## La secuencia formativa: una manera de ver y de prever la acción educativa

Tal como afirma el título de este capítulo, la secuencia formativa es una de las maneras posibles de observar, analizar y juzgar sobre la acción educativa, bien sea para planificarla o para evaluar la acción que se realiza o se ha realizado en la práctica.

Para valorar el interés que pueda tener mirar la práctica educativa desde una perspectiva de secuencia formativa, se requiere ubicar la secuencia en el conjunto de componentes del proceso educativo y plantearse su papel con relación a estos componentes. En los apartados siguientes proponemos respuestas a cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué aporta para la mejora de la acción educativa el análisis de esta acción desde el punto de vista de secuencia formativa?
- ¿De qué manera se relaciona esta perspectiva con las decisiones sobre metodología, organización, recursos y evaluación?
- Cuando se plantea el proceso educativo desde una perspectiva de secuencia, ¿qué rol hay que otorgar al educando en este proceso?

## Componentes de la acción educativa

En este libro nos referimos a la acción educativa intencional. Evidentemente, también existe aprendizaje –mucho aprendizaje– que no es fruto de las intenciones de ningún educador o educadora. Sin embargo nosotros tratamos del proceso educativo que se produce a partir de unas intenciones formativas explicitadas con mayor o menor detalle pero, en todo caso, existentes y desencadenantes de decisiones orientadas a su desarrollo y logro. La educación social o la educación escolar, por ejemplo, tienen como característica esencial la presencia de esta intencionalidad.

La acción educativa intencional se planifica (entendiendo este término en sentido muy amplio y con una gran diversidad de posibilidades de concreción de esta planificación), se desarrolla o lleva a cabo y posteriormente se revisa o evalúa (para emitir un juicio sobre sus resultados, para plantear nuevas secuencias formativas).

Por lo tanto, el proceso educativo intencional tiene una fase de diseño o planificación; una fase activa, de interacción entre educadores y educandos; y una fase posterior de revisión.

La fase activa o de interacción constituye el momento nuclear del proceso ya que es en esta fase donde la educadora o el educador incide directamente en los procesos de aprendizaje de las y los educandos, donde aplica lo que ha planificado o previsto, donde se enfrenta a situaciones no previstas y a problemas nuevos, y donde, en definitiva, toma numerosas decisiones con relación a su acción y a la relación con los educandos y educandas.

A su vez, esta fase interactiva –en mayor o menor parte consecuencia de las otras fases– tiene tres grandes momentos desde el punto de vista del proceso de construcción del aprendizaje: una fase inicial, de introducción, de creación de vinculo...; una fase de desarrollo, de regulación y autorregulación del proceso; y una fase de cierre, de estructuración, de síntesis...

Aunque en este libro nos referiremos a la interacción entre educadores y educandos como característica esencial del proceso formativo, es evidente que cada día cobra mayor relieve la formación semipresencial y la formación a distancia. Tanto a una como a la otra son aplicables la mayor parte de consideraciones que formulamos y, en todo caso, requieren pequeñas adaptaciones. El hecho de no hacer referencia explícita a estos tipos de formación se debe a la necesidad de acotar los contenidos y no diversificar en exceso (creemos que el reto de abordar simultáneamente la educación escolar y la educación social ya supone un planteamiento de diversidad suficiente).

Aun así, queremos dejar constancia del interés de la formación no presencial, con pros y contras naturalmente, y apuntar el especial valor que puede tener para ella un enfoque desde la perspectiva de secuencia formativa, especialmente de cara a diseñar y planificar acciones formativas (secuencias) que presten una especial atención a los elementos favorecedores del proceso de construcción del aprendizaje atendiendo al hecho de que estas secuencias no pueden ser reguladas –o sólo lo pueden ser parcialmente– por los educadores.

A lo largo de las tres fases de la secuencia formativa (tanto de las fases previa, de interacción y posterior, como de las fases inicial, de desarrollo y de cierre del proceso interactivo directo), la educadora o educador toma muchas decisiones. Estas, son fundamentalmente de tres tipos:

- Decisiones referidas a las intenciones (finalidades, objetivos, contenidos).
- Decisiones referidas a la metodología, a la organización y a los recursos (cómo hacerlo).
- Decisiones referidas a la evaluación (a su vez, muy relacionadas con las metodológicas).

Algunas de estas decisiones se refieren a la acción directa del educador o educadora, otras son indirectas ya que, como señalan Loughlin y Suina (1987), los educadores pueden enseñar a través del ambiente y de sus materiales.

La creación de un ambiente favorecedor del aprendizaje es uno de los grandes retos educativos. El ambiente será el resultado de diversos factores (características de

las y los educandos, personalidad del educador o educadora, historia y antecedentes de las personas y de los grupos...) pero hay dos aspectos que tienen una incidencia muy alta en la configuración de un determinado ambiente de aprendizaje (o de trabas al aprendizaje, en algunos casos): la actitud del educador y la metodología, entendida ésta como la interrelación de distintos componentes.

Tomar decisiones sobre la metodología significa decidir con relación a cada una de las fases interactivas (inicial, desarrollo y cierre) sobre las características de las actividades o tareas; las acciones de tipo individual y grupal; la agrupamientos de educandos y educandas; la organización del espacio; la distribución y organización del tiempo; los recursos (humanos, materiales y financieros); las funciones explícitas e implícitas y las características de los instrumentos de evaluación...

## La acción educativa como proceso

La acción educativa puede entenderse como un resultado o como un proceso. Aunque es importante evaluar resultados, la concepción procesual responde mejor a la idea de evolución y de construcción progresiva de los aprendizajes y focaliza la atención en la persona y no en un producto final, como si se tratara de una mercancía.

Educandos y educandas aprenden paso a paso, siguiendo un proceso que necesariamente debe comportar transformación o cambio en las competencias de la persona, ya que el aprendizaje conlleva cambio. Si no se ha producido un cambio no podemos hablar de que se haya dado aprendizaje ni, por tanto, proceso formativo ni educativo.

El aprendizaje no es una cuestión de absolutos, de blancos y negros, sino una cuestión de grados: algo se ha aprendido en un determinado grado, pero puede aprenderse mejor. Cada contenido nuevo que se aprende –en un determinado grado de conocimiento, de dominio o de pauta de comportamiento– pone en cuestión y modifica otros contenidos aprendidos previamente: se configura una nueva perspectiva.

Es en este sentido de construcción y de reconstrucción progresiva de nuestros conocimientos, habilidades, estrategias, actitudes... que la concepción de proceso adquiere pleno sentido. Es precisamente recorriendo un determinado proceso como el sujeto va progresando en su aprendizaje y, por lo tanto, en el desarrollo de sus competencias (cognitivas, afectivas, sociales...).

Sería iluso pensar que la complejidad del aprendizaje humano puede evaluarse con rigurosidad y acierto como unos resultados conseguidos por alguien: una evaluación final no puede aspirar a más que a acercarse parcialmente al conocimiento de los aprendizajes que ha realizado una persona. Una evaluación de proceso ofrece más posibilidades de conocer qué y cómo aprende el educando o la educanda al permitir seguirle y acompañarle a medida que va recorriendo un paso tras otro, ayudándole y orientándole sobre el siguiente paso que dar en su proceso de construcción.

El aprendizaje que se va construyendo es fruto de lo que va sucediendo día a día en el ambiente de aprendizaje donde se producen las interacciones, y depende en gran parte de los elementos y las características que se dan en este ambiente y de



Cuadro 1. Algunas cuestiones que plantearse en la secuencia formativa desde la perspectiva del educador o educadora

SECUENCIA FORMATIVA		
Fase inicial	Fase de desarrollo	Fase de cierre
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿He presentado correctamente el tema?</li> <li>¿He detectado las ideas y concepciones previas de los educandos?</li> <li>¿He transmitido bien los objetivos de aprendizaje?</li> <li>A partir de los datos obtenidos en la evaluación inicial, ¿he hecho un pronóstico que me permita orientar y regular el proceso de enseñanza o las acciones educativas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Se cuenta con instrumentos o actividades para conocer qué estrategias educativas son más adecuadas?</li> <li>¿La distribución del tiempo es adecuada?</li> <li>¿La actitud del educador o educadora respecto a educandos y educandas facilita una buena dinámica del grupo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Se realiza una evaluación final?</li> <li>¿La evaluación final permite conocer el progreso de cada sujeto?</li> <li>Atendiendo a los resultados de la evaluación final, ¿se toman decisiones de un tipo u otro?</li> <li>¿El cierre de la secuencia formativa se realiza en el momento adecuado?</li> </ul>

## La secuencia formativa como articuladora

En otros textos (Parcerisa, 1996, pp. 15-18; Giné, 2000b, pp. 8-10; Quinquer, 2002) hemos señalado que el ambiente de aprendizaje es fruto de un entramado de interrelaciones entre componentes como los señalados en un apartado anterior (algunos de los cuales son resultado de decisiones conscientes de la educadora o educador y otros no) y que estas interrelaciones constituyen un todo, un sistema, un ambiente, que es consecuencia de sus componentes (actividades, organización del tiempo y del espacio, agrupamiento de los educandos, etc.), pero también de las relaciones entre ellos de tal manera que el ambiente resultante no es la suma de estos componentes sino algo nuevo fruto de la interrelación.

Pérez Gómez (1985), haciendo referencia a los planteamientos de Doyle, entiende que la escuela (puede aplicarse a otros ambientes educativos) es un «nicho ecológico», donde lo que se aprende proviene más del contexto, del clima emotivo y del escenario ambiental, que de los programas. Evidentemente, el escenario ambiental depende también de las decisiones y acciones de quien desempeña el rol de maestro, de animador o de educador.

La mirada del proceso educativo desde una perspectiva de secuencia facilita el análisis holístico, permite considerar el conjunto de componentes de la acción educativa desde un punto de vista global, viendo cómo se relacionan e influyen entre ellos y permitiendo entender mejor la complejidad del hecho educativo y, en consecuencia, proporcionando una base más sólida para fundamentar las decisiones de enseñanza o de acción educativa.

Pensar en la acción educadora desde un punto de vista de secuencia formativa facilita la toma de decisiones al considerar simultáneamente distintos aspectos considerando como referencias el ambiente de aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La experiencia de trabajo desde esta perspectiva, tanto en aulas escolares como en ambientes de educación social, nos permite afirmar que la secuencia constituye un buen articulador de la práctica pedagógica, tanto para la toma de decisiones de planificación como para el análisis y la evaluación de la propia práctica.

Por otra parte, se trata de una manera de acercarse a la acción educativa que resulta coherente para el propio educador o educadora al permitirle, a la vez, considerar su práctica en su complejidad y disponer de un esquema o una guía de análisis sistemática.

La secuencia formativa puede ser más o menos extensa en el tiempo: puede tratarse de una unidad didáctica, de un tema, abarcar un trimestre de un centro de actividades de tiempo libre, etc. En todo caso, debe tratarse de un periodo de tiempo adecuado para que se desarrolle el proceso de aprendizaje de determinados contenidos o de impartición/adquisición de determinados objetivos. Este proceso requiere la puesta en marcha y el desarrollo de tareas o actividades que

ayuden a la construcción del aprendizaje. Estas tareas y actividades estarán en función de si se trata de la fase inicial (cuando se inicia un proceso de aprendizaje), de la fase de desarrollo (de comprensión, ejercitación, aplicación... de los distintos contenidos), o de la fase de cierre de la secuencia (de síntesis y de estructuración de los aprendizajes).

A título de ejemplo, en el cuadro 1, se señalan algunas cuestiones que el educador o educadora puede preguntarse respecto de una secuencia formativa.

## El papel de la metodología y de la evaluación en la secuencia formativa

Cuando hablamos de secuencia formativa estamos hablando de metodología: planificar una secuencia es planificar cómo enseñaremos, la metodología de trabajo, las acciones que prevemos llevar a cabo y cómo lo realizaremos. Asimismo, cuando analizamos una secuencia realizada o que se está realizando lo que observamos en primer término es la metodología (actividades, canales de comunicación, distribución del tiempo y del espacio...).

Tanto si se trata de planificar como de analizar la práctica, el cómo hacerlo o el cómo se ha hecho –las estrategias metodológicas en definitiva– se contextualiza con relación a las intenciones educativas o formativas y con relación a si se trata de estrategias que favorecen o no los procesos de aprendizaje. Pero se focaliza la atención en las estrategias metodológicas; es decir, en aquellas decisiones que pretenden favorecer el aprendizaje.

Por lo tanto, el papel de la metodología en la secuencia formativa es muy claro: se trata del elemento nuclear; diseñar una secuencia es diseñar unas estrategias metodológicas. Otra cuestión es la de la evaluación. ¿Qué lugar ocupan (o deberían ocupar) las actividades y tareas para evaluar en la secuencia formativa?

Para poder responder a la cuestión anterior, en primer lugar se hace necesario clarificar de qué hablamos cuando nos referimos al concepto *evaluación* en educación. Desde nuestro punto de vista, dos rasgos principales del concepto son su referencia a todos los componentes del proceso educativo y, en segundo lugar, la conexión entre evaluación y toma de decisiones.

Imbernón (1993, p. 7) señala que la evaluación tiene que permitir hacer una retroalimentación constante para mejorar el proceso educativo y esta retroalimentación es necesaria con relación a todas las fases del proceso formativo: evaluación de necesidades, del diseño, del desarrollo en la práctica, de los materiales, de los educadores y educadoras, de los resultados, de la institución.

En el segundo rasgo que hemos apuntado –la conexión entre evaluación y toma de decisiones– la evaluación tiene que concebirse como un proceso de diseño, recogida y análisis sistemático de cualquier información para juzgar diferentes alternativas de acción (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Así pues, creemos que la evaluación educativa tiene que entenderse como un proceso consistente en:

- Recogida de información.
- Análisis de la información recogida.
- Juicio crítico.
- Toma de decisiones.

Como hemos dicho en otro texto (Giné y Parcerisa, 2000, p. 19), sin la toma de decisiones «no consideramos que se pueda hablar propiamente de evaluación educativa; la toma de decisiones es precisamente lo que justifica la evaluación en su conjunto».

La evaluación es un componente indispensable del proceso educativo intencional, si se entiende que su función fundamental –evidentemente cumple otras– ha de ser suministrar información que, una vez analizada y juzgada, ayude a tomar decisiones que favorezcan el proceso de aprendizaje.

Entendida como una fuente de información esencial para la toma de decisiones favorecedoras del aprendizaje, la evaluación no puede limitarse a aparecer al final de la secuencia, en el cierre de la misma. Para cumplir la función que comentamos, las actividades de evaluación tienen que estar presentes en todas las fases de la secuencia: para diagnosticar cuáles son las ideas, concepciones y potencialidades de educandos y educandas en la fase inicial; para detectar errores y obstáculos que dificultan el aprendizaje y estrategias adecuadas, en la fase de desarrollo; para conocer el progreso y la situación del educando o educanda en la fase final de la secuencia.

Cuando la evaluación se convierte realmente en continua (no sólo en una serie de evaluaciones finales de secuencia como sucede a menudo en el sistema educativo actual), las actividades de evaluación son actividades que hay que planificar en

cada una de las fases de la secuencia formativa y de manera reiterada, no como algo puntual sino habitual. Serán estas actividades diversas las que permitirán ir tomando decisiones de regulación, modificación y adaptación de la secuencia a medida que ésta se va desarrollando.

Cuando la evaluación se concibe de esta manera, hay que pensar la secuencia como una serie de actividades, algunas de las cuales serán actividades para el aprendizaje pero otras serán, a la vez, actividades para el aprendizaje y para la evaluación. Este enfoque supone una concepción de la evaluación como un componente fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para la configuración de un ambiente favorecedor del aprendizaje. Trataremos de ello con mayor detalle en páginas siguientes.

Aunque ciertamente la secuencia formativa incluye una serie variada de decisiones sobre estrategias metodológicas y evaluativas, el elemento nuclear de estas decisiones son las actividades, entendiéndolo por tales todo aquello que se lleva a cabo en el espacio de interacción educativa, ya sea realizado por el educador o educadora (una explicación, el pase de un video...) o por los educandos o educandas (un trabajo en equipo, un debate...), o por ambos (una entrevista, una investigación colaborativa...). Con esta concepción amplia de actividad, podemos concluir que el elemento central en una planificación o en un análisis de secuencia formativa serán las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación (que habitualmente serán también a su vez fomentadoras del aprendizaje).

En el cuadro 1 del apartado anterior se puede observar que algunas de las cuestiones citadas a título de ejemplo hacen referencia a decisiones metodológicas (por ejemplo: «¿He presentado correctamente el tema?») pero otras se refieren a decisiones sobre la evaluación (por ejemplo: «¿He detectado las ideas y concepciones previas de las y los educandos?»).

## La perspectiva del educador y del educando, no vale la una sin la otra

A lo largo de una secuencia formativa se reflejan decisiones de distinto tipo (entre ellas la realización de actividades dirigidas a favorecer el aprendizaje y actividades para la evaluación). En cada una de las fases de la secuencia, el educador o educadora prevé llevar a término actividades que sirvan para cubrir sus necesidades de acción formativa. Por ejemplo: actividades de evaluación inicial para responder a la necesidad de diagnosticar las ideas y concepciones previas de los educandos y educandas.

Pero cualquier actividad que se lleve a la práctica, aparte de cumplir una o unas determinadas funciones para la educadora o el educador (diagnosticar, presentar el trabajo que realizar, conocer los obstáculos para el aprendizaje, conocer el progreso de los educandos, etc.) cumple simultáneamente determinadas funciones para los propios educandos, lo pretendamos o no.

Todo lo que sucede en el ambiente de aprendizaje influye en éste. Por lo tanto, las acciones educativas –sean cuales fueren– influyen en el proceso de

Cuadro 2. Algunas cuestiones que plantearse en la secuencia formativa desde la perspectiva del educador o educadora y desde la perspectiva del educando o educanda

SECUENCIA FORMATIVA		
Fase Inicial	Fase de desarrollo	Fase final
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿He presentado correctamente el tema?</li> <li>• ¿Las principales características del tema han sido interiorizadas por educandos y educandas?</li> <li>• ¿He detectado las ideas y concepciones previas de los educandos?</li> <li>• ¿La evaluación inicial ha favorecido la motivación?</li> <li>• ¿He transmitido bien los objetivos de aprendizaje?</li> <li>• ¿Los educandos y hechos han entendido y hechos suyos los objetivos?</li> <li>• A partir de los datos obtenidos en la evaluación inicial, ¿he hecho un pronóstico que me permita orientar y reajustar el proceso de enseñanza o las acciones educativas?</li> <li>• ¿Los datos obtenidos en la evaluación inicial, permiten a los educandos -como mínimo en cierto grado- planificar su proceso de aprendizaje?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Existen actividades para detectar los errores y los obstáculos para el aprendizaje?</li> <li>• ¿Se facilita la gestión para la superación de los propios errores?</li> <li>• ¿Se cuenta con instrumentos o actividades para conocer qué estrategias educativas son más adecuadas?</li> <li>• ¿Se facilita que el educando sea consciente de lo que realiza de manera adecuada?</li> <li>• ¿La distribución del tiempo es adecuada?</li> <li>• ¿La distribución del tiempo tiene en cuenta la diversidad?</li> <li>• ¿La actitud del educador o educadora respecto a educandos y educandas facilita una buena dinámica del grupo?</li> <li>• ¿La dinámica de grupo favorece la ayuda mutua?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se realiza una evaluación final?</li> <li>• ¿Existe una actividad final de síntesis de la aprendida?</li> <li>• ¿La evaluación final permite conocer el progreso de cada sujeto?</li> <li>• ¿La evaluación final permite un autoconocimiento del propio progreso?</li> <li>• Atendiendo a los resultados de la evaluación final, ¿se toman decisiones de un tipo u otro?</li> <li>• Atendiendo a los resultados de la evaluación final, ¿el educando puede orientar nuevas secuencias formativas?</li> <li>• ¿El cierre de la secuencia formativa se realiza en el momento adecuado?</li> <li>• ¿El cierre de la secuencia formativa permite al educando o educanda recapitular sobre su proceso de aprendizaje?</li> </ul>

## Comentario de un caso

En un centro de educación secundaria (el caso se podría haber dado también en otro tipo de centro, escolar o no escolar), el equipo docente decidió llevar a cabo una actividad de formación sobre la secuencia formativa. Después de dedicar una sesión a trabajar el concepto se acordó que en la reunión de clausura de dos meses más tarde, aquellos profesores y profesoras que estuvieran dispuestos a ello, presentarían al resto

aprendizaje, en grados distintos y en sentidos también distintos. Ante esta realidad, no basta con pensar en la secuencia formativa sólo desde la perspectiva del profesor o del educador; no basta con fijarse sólo en las funciones de las actividades para ellos.

Como en una moneda, hay dos caras, dos protagonistas, y en consecuencia debe haber un doble y simultáneo planteamiento: hay que pensar en las actividades y en otras decisiones de la secuencia formativa tanto desde el punto de vista de las funciones que cumplen estas actividades y decisiones para el educador o la educadora (funciones de enseñanza, si se le quiere llamar así) como desde el punto de vista de las funciones que cumplen para el educando o educanda (funciones de aprendizaje).

Si solamente atendemos a la perspectiva del educador olvidamos una de las dos caras de la moneda. Al hacerlo así, limitamos la potencialidad de nuestra acción educativa e incluso fomentamos sin pretenderlo que se cumplan determinadas funciones desde la perspectiva del sujeto que aprende que van en contra de nuestras intenciones formativas. Si, por ejemplo, sólo nos fijamos en la necesidad de prevenir actividades de evaluación inicial para la función de diagnosticar quizás se nos ocurra que un test de opciones múltiples puede ser un buen instrumento para esta evaluación. Puede suceder, asimismo, que el test en cuestión sea respondido de manera que muestre que uno o varios sujetos no han acertado ninguna de las respuestas. Esta información es interesante para el educador, ya que le permite darse cuenta del bajo nivel de partida de los educandos en cuestión.

Si miramos la misma situación también desde su perspectiva, deberemos preguntarnos qué funciones deben cumplir las actividades de la fase inicial de la secuencia para favorecer el proceso de aprendizaje y, con toda seguridad, llegaremos a la conclusión de que una de las funciones más importantes es la motivación. Sin motivación no puede construirse aprendizaje con sentido y funcional.

La motivación depende fundamentalmente del valor que se otorga a algo (a una tarea, a una materia de estudio...) y de la confianza en las propias posibilidades para realizar adecuadamente la tarea o adquirir un aprendizaje, es decir, en tener expectativas positivas. ¿Qué expectativas, qué confianza, tendrá de entrada un educando o educanda con unos resultados totalmente negativos en un test de evaluación inicial? En principio, pocas expectativas positivas por lo que la evaluación inicial que ha cumplido la función de diagnosticar para el educador, ha cumplido simultáneamente la función de desmotivar para el educando.

Probablemente, si se contemplan simultáneamente las funciones desde los dos puntos de vista se buscará una alternativa de evaluación inicial más adecuada que el test del ejemplo. De aquí la importancia de planificar y analizar la secuencia formativa siempre desde la doble perspectiva: la de la persona que tiene la función de enseñar y la de la persona que la tiene de aprender (aunque en realidad tanto uno como otro aprenden).

Los ejemplos que hemos enunciado anteriormente en el cuadro 1 sólo tenían en cuenta las funciones desde una de las perspectivas. Si introducimos la otra perspectiva, deberíamos añadir a aquella lista de cuestiones que plantearse otras como las que hemos indicado en el cuadro 2.



un análisis de una secuencia formativa de su propia práctica y algunas propuestas de mejora de la misma. Asimismo se tomó el acuerdo de que las presentaciones tendrían una duración de 15 minutos y se apoyarían con el uso de transparencias.

Desde el punto de vista del equipo directivo (impulsor de la propuesta) se pretendía que el profesorado que estuviera dispuesto a ello iniciara una experiencia de innovación consistente en el análisis de la propia práctica –a ser posible en equipo– y que, a la vez, la sesión de presentación de los análisis realizados sirviera para orientar y estimular al resto del profesorado de cara a generalizar la innovación.

El día previsto se realizó la sesión. Se presentaron cinco experiencias: dos de departamento, una de equipo educativo y dos de profesores individuales. Después de cada presentación se realizó un pequeño coloquio, aunque el tiempo se hizo corto y las dos últimas presentaciones no pudieron ir seguidas de coloquio.

La valoración mayoritaria de la sesión fue positiva, de tal manera que se acordó que en la próxima reunión se trataría acerca de cómo proseguir el trabajo alrededor de la secuencia formativa. El secretario anotó las intervenciones de los coloquios. Algunas de las opiniones que recogió fueron las siguientes:

- ¿Ahora toca trabajar mediante secuencias? Son ganas de complicar las cosas, siempre con cuestiones nuevas que quizás sólo sirvan para hacer más y más reuniones.
- Yo creo que esto de la secuencia no es nuevo. Todos trabajamos con secuencias. No se trata de ninguna gran aportación.
- Cierto. Ya usamos secuencias. No hay que complicarse más. Ya lo hacemos.
- Claro que usamos secuencias pero lo importante es que se trate de secuencias adecuadas. Que la secuencia incluya las actividades adecuadas para favorecer el aprendizaje.
- En la práctica las secuencias ya incluyen actividades adecuadas, quizás falte alguna, pero en fin, en general están bien.
- A mí me parece que algunos aspectos podemos mejorarlos y analizar nuestra práctica desde el punto de vista de la secuencia puede ayudarnos a ser más sistemáticos y rigurosos en nuestra práctica.
- Estoy de acuerdo. En mi caso, creo que podría mejorar la fase inicial; en general, me detengo poco en ella.
- A algunos nos sucede esto en la fase de cierre; quizás no nos damos cuenta de la importancia de que el alumnado haga una síntesis de lo aprendido.
- Podríamos acordar trabajar estas fases en los departamentos y en los equipos educativos.

El proceso expuesto en este caso es interesante porque muestra un trabajo de innovación realizado a distintos niveles (departamentos, equipo educativo, profesorado) y una puesta en común que sirve para que quienes han emprendido el camino de la innovación puedan transmitirlo a sus compañeros y compañeras y para que éstos visualicen las posibilidades de analizar la práctica a partir de la secuencia formativa y –quizás– puedan sumarse al proceso innovador iniciado en el centro.

El hecho de que se oigan algunas voces críticas entre el claustro debe considerarse normal, ya que toda innovación genera resistencias. En todo caso, revisemos brevemente las opiniones recogidas en el acta de la sesión:

- ¿Ahora toca trabajar mediante secuencias? Son ganas de complicar las cosas, siempre con cuestiones nuevas que quizás sólo sirvan para hacer más y más reuniones.
- Yo creo que esto de la secuencia no es nuevo. Todos trabajamos con secuencias. No se trata de ninguna gran aportación.

Efectivamente, el trabajo por secuencias formativas no supone ninguna novedad. Lo nuevo puede ser mirar este trabajo, analizar la propia práctica, desde la perspectiva de la secuencia. Una cosa es hacer las cosas de una manera determinada y otra distinta analizar lo que hacemos desde una u otra perspectiva.

- Cierto. Ya usamos secuencias. No hay que complicarse más. Ya lo hacemos.
- Claro que usamos secuencias pero lo importante es que se trate de secuencias adecuadas. Que la secuencia incluya las actividades adecuadas para favorecer el aprendizaje.
- En la práctica las secuencias ya incluyen actividades adecuadas, quizás falte alguna, pero en fin, en general están bien.
- A mí me parece que algunos aspectos podemos mejorarlos y analizar nuestra práctica desde el punto de vista de la secuencia puede ayudarnos a ser más sistemáticos y rigurosos en nuestra práctica.

El interés de analizar la práctica desde una perspectiva de secuencia formativa permite ser sistemáticos y rigurosos en el análisis de una realidad tan compleja como es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Planificar y analizar la práctica vista como una secuencia formativa facilita el conocimiento profesional sobre la propia práctica y permite diseñar modificaciones realistas (por ser fáciles de llevar a cabo) para mejorarla.

- Estoy de acuerdo. En mi caso, creo que podría mejorar la fase inicial; en general, me detengo poco en ella.
- A algunos nos sucede esto en la fase de cierre; quizás no nos damos cuenta de la importancia de que el alumnado haga una síntesis de lo aprendido.

Estas dos intervenciones ponen de manifiesto algunas constataciones que suelen aparecer con frecuencia cuando se inicia un trabajo alrededor de la secuencia formativa: en general, se dedica una atención insuficiente a las fases inicial y de cierre, a pesar de que estas fases son tan importantes como la de desarrollo para la construcción del aprendizaje.

- Podríamos acordar trabajar estas fases en los departamentos y en los equipos educativos.

Se trata de una propuesta interesante en tanto que supone dar continuidad al proceso innovador iniciado y analizar específicamente cómo mejorar dos momentos de la secuencia formativa de especial relevancia.

# 2

A partir del desarrollo de una propuesta de trabajo como la apuntada en esta última opinión es probable que vayan apareciendo otros aspectos como, por ejemplo, el papel de la evaluación o qué significa tener en cuenta realmente las funciones de cada actividad para el aprendizaje (perspectiva del alumnado en paralelo a la perspectiva del profesorado).

La secuencia formativa supone, pues, una manera ordenada de ver la complejidad del proceso educativo. Tanto las tareas de planificación como de revisión de la práctica pueden facilitarse mediante el uso de la secuencia como instrumento de análisis, ya que ésta ayuda a organizar los distintos componentes de un ambiente de aprendizaje.

Trabajar con secuencias formativas supone entender la educación como un proceso. Asimismo, supone analizar los componentes de este proceso simultáneamente en su individualidad y en su complejidad, en sus interrelaciones e influencias mutuas. Las actividades para el aprendizaje son uno de los elementos nucleares de esta complejidad junto con las actividades de evaluación (que también son a su vez de aprendizaje).

La perspectiva de secuencia formativa facilita la toma de decisiones de regulación para adecuar las acciones formativas a lo que realmente va sucediendo en el desarrollo de la secuencia, pero asimismo debe facilitar las acciones de autorregulación por parte de educandos y educandos, ya que es necesario ver y analizar la secuencia siempre desde la doble perspectiva de quien tiene la responsabilidad de educar y de quien se supone o se pretende que debe aprender. Combinar todas estas visiones de una manera coherente no es fácil, pero la secuencia formativa puede ayudar a ello.

## Fundamentación de la secuencia formativa

Hay secuencias formativas más adecuadas y otras que no lo son tanto. Precisamente es en la funcionalidad para poder analizar y valorar la adecuación de una determinada práctica o de un determinado diseño educativo donde adquiere mayor interés la perspectiva de la secuencia formativa.

Pero una determinada secuencia puede parecer muy adecuada a una educador o a un educador y puede no parecerlo a otros educadores o educadoras. Esto es así, porque los análisis y los juicios dependen de los modelos y de las concepciones de que se parta. No es posible evaluar la adecuación de una secuencia formativa de manera aséptica, recurriendo sólo a consideraciones técnicas. Según los modelos socioeducativos, psicológicos y de análisis de la práctica y del contexto en que nos fundamentemos la concepción de cómo debe ser una secuencia formativa será distinta.

Siendo esto así, el planteamiento de secuencia que formulamos en este libro debe también fundamentarse en unas determinadas concepciones. ¿Cuáles son estas concepciones? ¿De qué perspectiva socioeducativa, psicológica y de análisis de la práctica y del contexto partimos? Responder a estas cuestiones se hace imprescindible para poder tomar decisiones didácticas fundamentadas. A ello dedicamos el presente capítulo.

## Un modelo socioeducativo

En el capítulo anterior se ha comentado que la educación puede entenderse de distintas maneras. Nosotros hemos optado por la concepción de proceso y hemos apuntado que este proceso debe comportar una transformación o cambio en las capacidades o competencias del educando o de la educanda, ya que un aprendizaje necesariamente conlleva cambio.

### Aprendizaje y autonomía

Tal como hemos señalado en otros textos (Parcerisa, 2001, pp. 71-72), la educación puede analizarse desde una vertiente individual y desde una vertiente social,

aunque ambas se interrelacionan fuertemente. Desde el punto de vista individual, hay que entender la educación como un proceso gracias al cual la persona que se educa adquiere mayor autonomía, independencia y competencia para conducir el propio proceso vital, y en particular para dirigir el propio proceso de aprendizaje. Educar es adquirir la capacidad de ser cada vez más autónomo.

La dependencia, y en último extremo la sumisión, no ayudarán a educandos y educandas a moverse con facilidad en una sociedad cambiante que demanda la capacidad de tomar decisiones, de elegir y de formarse permanentemente. La autonomía como finalidad de la acción educativa debe ser una idea clave, algo fundamental a tener presente en la toma de decisiones del educador y de la educadora. Debe ser una idea clave por su valor intrínseco, pero también porque las dinámicas sociales no favorecen esta autonomía y los propios educadores reflejan, a menudo, en su práctica actitudes que tienden a crear dependencias. Sucede así, por ejemplo, cuando ante una duda de un educando sobre una tarea o una acción que ha realizado, el educador certifica que lo hecho «está bien» o «está mal», en lugar de «devolver la pregunta»: «¿Tu qué opinas, cómo crees que lo has hecho?».

A menudo educadores y educadoras no somos suficientemente sensibles a la necesidad de reflexionar sobre nuestra práctica y sobre qué «currículo oculto» se está transmitiendo con ella.

El diseño de secuencias formativas y el análisis de las mismas desde la perspectiva del desarrollo de la autonomía permitirá ver con mayor claridad si se están prestando o se están poniendo en juego estrategias metodológicas y de evaluación favorecedoras del progreso en la capacidad de tomar decisiones, de ejercer la propia responsabilidad y de manejar los criterios para evaluar la propia acción (en lugar de estrategias favorecedoras del progreso en la capacidad de ser dependientes y obedientes, del depósito de la responsabilidad y de los criterios para emitir juicios sólo en los educadores y educadoras).

### Aprendizaje para una inserción social crítica

El aprendizaje se construye socialmente y se adquiere mediante las propias prácticas y los modelos de referencia. Ante una concepción más tradicional que entiende la educación como la incorporación a la cultura (dominante, puede añadirse) y ante la concepción más progresista y actual que entiende el proceso educativo como un proceso de desarrollo individual, quizás lo más adecuado sea concebir la educación como un proceso de desarrollo individual pero situado, influido y que toma como referente un marco social.

La educación debe hacer referencia al conjunto de capacidades de la persona, y entre ellas las de interrelación e inserción social. Aunque los distintos tipos de capacidades (cognitivas, afectivas, etc.) se interrelacionan constituyendo en conjunto un sistema, las capacidades de interrelación y de inserción social son especialmente importantes para que el individuo pueda desenvolverse adecuadamente en el contexto social.

Pero ante el reto de ayudar a la inserción social, ¿quién debe decidir si lo correcto es oponerse o adaptarse al sistema social predominante? ¿Quién debe decidir qué normas o qué instituciones contradicen unos correctos valores humanos? Ante

los valores actualmente predominantes en la sociedad occidental, no se trata de cuestiones irrelevantes.

Un modelo educativo de trabajo en equipo, colaborativo, de ayuda mutua, junto con un enfoque que ayude a razonar, a ser crítico y a tomar decisiones debidamente fundamentadas puede compaginar el desarrollo de la capacidad de inserción social con una postura crítica ante esta sociedad que permita desenvolverse en ella, pero con criterio propio.

Toda acción educativa se basa en un modelo socioeducativo, explícito o implícito. Nosotros proponemos que sea explícito y que se articule a partir de las dos finalidades apuntadas: en la planificación y en el análisis de la secuencia formativa tanto el desarrollo de la autonomía como de la inserción social crítica deben constituirse en dos pilares, en dos referentes fundamentales que orienten la toma de decisiones en cada una de las fases de la secuencia.

## Un modelo de psicología del aprendizaje

En las acciones educativas que se basan en una intencionalidad es fundamental preocuparse de qué tipo de acciones favorecen más el aprendizaje. Por tanto, para tomar decisiones de planificación o de análisis de una secuencia formativa será necesario considerar, junto con otros aspectos, los elementos favorecedores del proceso de aprendizaje. Su estudio es propio de la psicología.

Según el modelo o la perspectiva explicativa del proceso de aprendizaje en que nos basemos será más oportuno diseñar o poner en juego un tipo de actividades u otro, y en general un tipo de decisiones didácticas u otro. Pero, en todo caso, no es posible fundamentar coherentemente una secuencia formativa sin partir de un modelo explicativo del proceso de aprendizaje.

Son diversas las teorías y perspectivas psicológicas que pueden aportar elementos de interés para aquella explicación. Así, por ejemplo, el neconductismo —aunque en la actualidad se halla muy cuestionado y no creemos que explique la complejidad del proceso de aprendizaje humano— ha aportado algunos conceptos aún vigentes, como la importancia del ambiente para el aprendizaje (junto con el componente genético) o la importancia del *refuerzo positivo* para que se consolide un aprendizaje.

De cara a configurar una perspectiva amplia que contenga suficientes elementos para avanzar en la explicación de cómo aprenden las personas, proponemos fundamentar las decisiones referentes a la secuencia formativa en tres aportaciones de la psicología del aprendizaje que nos parecen especialmente interesantes por su valor explicativo, especialmente si se consideran sus propuestas como complementarias (aunque esto pueda indignar a los defensores más puristas de cualquiera de ellas). Creemos que la idea de complementariedad es más acorde con el nivel de insuficiencia que en la actualidad manifiesta el desarrollo de una teoría del aprendizaje y coincidimos con Pérez y Almaraz (1981, p. 8) en que probablemente la actitud intelectual más adecuada ha de ser la de una apertura crítica a las diferentes corrientes y enfoques teóricos.

Construir un referente sobre el proceso de aprendizaje con las tres perspectivas que proponemos, creemos que es coherente, tanto teóricamente como por las consideraciones prácticas, y que abre vías que permiten avanzar en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las tres perspectivas son:

- El constructivismo.
- La teoría cognitivo-social.
- La teoría del aprendizaje psicossocial.

### Aprender construyendo

Tal como hemos expuesto en otros textos (Giné y Parcerisa, 2000, pp. 49-51), se entiende por *constructivismo* la perspectiva psicológica –que recoge la coincidencia de diversas teorías cognitivas– que considera (Coll, 1991) que el aprendizaje es básicamente el resultado de un proceso de construcción personal. Se entiende que el aprendizaje tiene que ser lo más significativo posible, es decir, que la persona que aprende tiene que atribuir un sentido o significado a los nuevos contenidos.

El aprendizaje significativo comporta que los esquemas de conocimiento y/o de actuación de la persona se revisen, se modifiquen y se enriquezcan al establecerse nuevas conexiones y relaciones entre ellos. El término *aprendizaje significativo* tiene su origen en Ausubel, para quien este tipo de aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo contenido que aprender y lo que se halla en la estructura cognitiva de la persona.

Lo habitual es que el educando o la educanda construyan un significado que sólo parcialmente corresponde a los significados que pretendía vehicular el educador o la educadora, por lo que no basta con una única situación de aprendizaje, sino que será necesario prever y llevar a cabo varios intentos sucesivos para que el significado que maneja el educador y el significado que maneja el educando se vayan acercando.

Para que se promueva un proceso de aprendizaje significativo –construido paso a paso por el educando o educanda– se requiere que los contenidos objeto de aprendizaje (independientemente que sean cognitivos, de habilidades, actitudinales, convivenciales...) tengan una significatividad lógica (los contenidos tienen que ser lógicos, coherentes) pero además es necesario que se dé una significatividad psicológica: el educando tiene que establecer conexiones entre los nuevos contenidos y sus aprendizajes previos, tiene que presentar un grado de desarrollo adecuado para poder aprender los contenidos en cuestión y el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos contenidos tiene que adecuarse a las estrategias o estilos de aprendizaje del sujeto (activo, reflexivo, de visión global, de visión centrada en los detalles, etc.).

La acción educativa debe presentar contenidos de aprendizaje que se sitúen en lo que Vigotsky denomina *zona de desarrollo potencial*: el aprendizaje del nuevo contenido debe suponer cierto esfuerzo para que realmente suponga un cambio, pero no un esfuerzo tan grande (por falta de conocimientos previos, de capacidades o de estilos cognitivos adecuados a lo que se pretende) que el nuevo contenido quede situado fuera de la zona a que tiene acceso potencialmente el educando o educanda.

Como se trata de un proceso de construcción del propio aprendizaje, se requiere asimismo que se den las condiciones para que educandos y educandas se impliquen mentalmente de manera activa (cuestionando, ejemplificando, imaginando,

relacionando...) y, para ello, es a su vez necesario que exista una predisposición o motivación para hacer el esfuerzo que supone construir el propio aprendizaje (algo muy distinto a escuchar pasivamente –con pasividad mental– a un conferenciante, por ejemplo).

La motivación (en la cual influyen aspectos relacionales y afectivos) depende en gran parte de dos cuestiones (Giné y Parcerisa, 2002, p. 50):

- La *valoración* que el educando o educanda hace de la tarea, de lo que tiene que aprender o de la importancia y la urgencia de solucionar una situación problemática.
- Las *expectativas* respecto de su capacidad para afrontar la tarea, el aprendizaje o el problema con garantías de éxito (o sea, la viabilidad).

Si en el proceso de aprendizaje el educando o educanda puede poner en juego cuestiones como las anteriores habrá más posibilidades de comprensión de los nuevos contenidos. Para su aprendizaje significativo aún restará un paso: la memorización que permita *archivar* los nuevos contenidos en la red memorística personal; una memorización que en muchas ocasiones se producirá por procesos de ejercitación y práctica.

Si una de las perspectivas explicativas del proceso de aprendizaje es el constructivismo, se requiere que en la planificación y en el análisis de la secuencia formativa se cuide de plantear actividades y diseños formativos (aspectos metodológicos y de evaluación) que faciliten la conexión de los nuevos contenidos de aprendizaje con los conocimientos e ideas previas, con las capacidades y con los estilos de aprendizaje de educandos y educandas, así como la motivación, la implicación mental activa y la memorización o ejercitación para *archivar* el aprendizaje.

Es a partir de una concepción constructivista del proceso de aprendizaje que el educador o educadora ve la necesidad de que en la secuencia formativa aparezcan, por ejemplo, actividades para diagnosticar el punto de partida (conocimientos previos, capacidades y estilos cognitivos) en la fase inicial, actividades de autorregulación, en la fase de desarrollo, y actividades de síntesis en la fase de cierre.

### Aprender imitando modelos

Aunque el concepto de aprendizaje significativo es muy interesante, esta perspectiva no explica suficientemente –como, por otra parte, ninguna lo hace por sí sola– todo tipo de aprendizajes, y se muestra especialmente limitada en gran parte del aprendizaje de actitudes y valores.

Como complemento resulta interesante la denominada *teoría cognitiva social* (Bandura, 1982, 1987) que entiende el aprendizaje como el resultado de la interrelación de tres factores: personales (de personalidad), cognitivos y ambientales. Según la teoría cognitiva social la persona desarrolla cinco capacidades básicas: simbolizadora, de previsión, de autorreflexión, de autorregulación y vicaria. Aunque el modelo puede ser de interés en su conjunto, en una visión de complementación de la perspectiva constructivista nos parece especialmente reseñable la *capacidad vicaria*.

Esta capacidad es la que permite el aprendizaje por observación, mediante la imitación, en la mayoría de las ocasiones inconsciente, de las conductas y actitudes de personas que se convierten en modelos para educandos y educandas. La forma



más compleja se da cuando las personas que observan aprenden generalizaciones, más que ejemplos específicos.

Para Bandura el aprendizaje por medio del modelado explica la mayor parte de las conductas de las personas. Se trata de un proceso de aprendizaje de tres fases:

- *Atención* (observación del modelo).
- *Retención* (simbolización en la memoria de las pautas de respuesta ante una situación).
- *Reproducción motora* (conversión de las representaciones simbólicas en acciones, imitando el modelo y efectuando sucesivos ajustes ante las discrepancias entre la representación simbólica y la ejecución de la conducta).

El desarrollo de una secuencia formativa pone en marcha una serie de modelos para los educandos que les pueden influir en mayor o menor grado en función de aspectos tales como la coherencia y el refuerzo mutuo de los distintos modelos, la relación afectiva entre el modelo y el educando o educanda, el atractivo del modelo o el ambiente de aprendizaje en que se manifiestan estos modelos, entre otros aspectos.

En todo caso, pensar en la secuencia formativa considerando qué modelos se facilitan con las características de la secuencia en cuestión hará, por ejemplo, que en la fase inicial se plantee una presentación del tema que se va a trabajar o de las tareas que hay que realizar donde se escuche la opinión de educandos y educandas; que en la fase de desarrollo se gestionen los errores de manera que se conciban como algo natural e incluso necesario para progresar en el aprendizaje en lugar de como algo punitivo que debe esconderse; o que en la fase de cierre de la secuencia se plantee una evaluación compartida entre educadores y educandos.

### Aprender de los demás y con los demás

El denominado *modelo comunicativo* (Cardinet, 1991) o *psicosocial* recibe este nombre por la relevancia que otorga esta perspectiva al contexto social en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Basándonos en Quinquer (1999), se pueden señalar los aspectos siguientes como los más relevantes desde esta perspectiva:

- El aprendizaje se concibe como un proceso de construcción personal, influido por las características personales del educando o educanda (ideas previas, motivación...), pero también por el contexto social que se crea en el ambiente de aprendizaje.
- Para el proceso de aprendizaje son especialmente relevantes las «mediaciones» que se producen entre los agentes implicados: el resto de educandos y educandas y los educadores.
- *Diversas investigaciones realizadas desde la psicología social de la educación muestran los efectos positivos en términos de aprendizaje de las interacciones sociales entre los estudiantes. También ponen en evidencia que el alumnado, por diversas razones (por su contexto social o por las características de sus esquemas de conocimiento) no percibe de la misma manera las demandas del profesorado; por este motivo, es conveniente realizar procesos de negociación que les permitan compartir las mismas ideas sobre los objetivos que se persiguen o sobre los criterios de evaluación.* (Quinquer, 1999, p. 56)

- La evaluación se convierte en un instrumento que ayuda a mejorar la comunicación y el aprendizaje, puesto que la apropiación progresiva por parte de educandos y educandas de criterios e instrumentos de evaluación facilita el aprendizaje, y ayuda a progresar en la capacidad de conducir autónomamente el propio proceso. En este contexto, se difuminan los límites entre las actividades de aprendizaje y las de evaluación.

- Al considerarse primordial promover la autonomía de educandas y educandos, la denominada *evaluación formadora* se convierte en un elemento clave: mediante esta evaluación se pretende fomentar la autorregulación de educandos y educandas.

La perspectiva psicosocial pone de evidencia la influencia del ambiente de aprendizaje, de las relaciones con educadores y educandos, de los grupos y subgrupos, de las características de la comunicación... El diseño y el análisis de la secuencia formativa no pueden olvidar esta visión grupal, comunicativa y de relación.

Así, por ejemplo, en la fase inicial se pueden desarrollar actividades de planificación en equipo de las tareas por realizar, en la fase de desarrollo, actividades de colaboración y ayuda mutua; y en la fase de cierre, actividades de revisión colectiva del proceso seguido.

## Un modelo de análisis de la práctica y del contexto

Junto a un modelo socioeducativo y a un modelo psicológico sobre el aprendizaje, la fundamentación de las decisiones de enseñanza-aprendizaje requiere la reflexión sobre cómo enfrentarse al análisis de la práctica y de los contextos. Esta reflexión conlleva el planteamiento de cuestiones referidas a la relación teoría-práctica y a la posibilidad de contar con pautas estándar para el análisis de la práctica o a las características de estas posibles pautas, entre otros aspectos.

Creemos que una perspectiva de análisis de la práctica y de los contextos no puede formularse desde enfoques simplistas. La realidad es compleja e interdependiente, y esto afecta desde el mundo actual en su globalidad hasta al ámbito educativo en particular. En esta perspectiva, nos parece especialmente sugerente la visión de Schön (1992, p. 17):

*En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o para la sociedad en su conjunto [...], mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana. El práctico debe elegir. ¿Tendrá que darse en las tierras altas donde le es posible resolver problemas de relativa importancia [...] o descenderá al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor?*

El dilema planteado por Schön responde a la idea de que el conocimiento profesional tiene que ser riguroso desde el punto de vista técnico, pero también a la toma de conciencia de que existen zonas de la práctica poco definidas y que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica, la cual se basa en la idea de que los profesionales de la práctica tienen que solucionar sus problemas mediante la selección de los medios técnicos más adecuados en cada caso.

Pero los problemas no siempre se presentan como estructuras bien organizadas y tampoco suelen presentarse como problemas, sino como situaciones desordenadas y poco definidas. Cuando definimos un problema, lo que hacemos es seleccionar unos puntos de atención y organizarlos de manera que podamos disponer de una dirección para la acción. Definir un problema supone una elección y por ello personas distintas se enfrentan a las situaciones problemáticas de maneras muy diferentes.

Una situación problemática a menudo aparece como si se tratara de un caso único. Cuando esto sucede, no disponemos de reglas previas sobre cómo abordar el caso y no nos queda otra alternativa que probar estrategias para ver qué sucede. Además, algunas situaciones problemáticas son situaciones donde se dan conflictos de valores y factores contradictorios.

Como señalamos en otra ocasión (Parcerisa, 2001, p. 73), «en la práctica profesional se dan situaciones de incertidumbre, de singularidad y de conflictos de valores que escapan a los cánones de la racionalidad técnica». Cuestiones centrales de la práctica profesional de educadoras y educadores son aspectos que se hallan en zonas confusas de esta práctica. «Cuestiones complejas e interrelacionadas que en definitiva se hallan en la zona más pantanosa».

Ante esta situación, cobra fuerza la necesidad de enfrentarse a las situaciones problemáticas con espíritu abierto y reflexivo y con creatividad. Probablemente el reto para educadores y educadoras consista en ser conscientes de esta complejidad y aprender a tomar decisiones en ella. Una concepción de análisis de la práctica y de los contextos en el marco de la complejidad –en lugar de un marco de simplificaciones artificiales que no permite abordar las situaciones problemáticas con profundidad– requiere de recursos e instrumentos que faciliten orientarse en el proceso de análisis y que sirvan de muletas sobre las cuales fundamentar mejor las decisiones de enseñanza-aprendizaje. La secuencia formativa es coherente con esta visión y puede servir de recurso o de muleta para ayudar a la toma de decisiones.

## Comentario de un caso

En una reunión de trabajo entre el tutor de un grupo-clase de un centro escolar y una educadora social del centro de servicios sociales de la zona, se tratan algunas problemáticas que afectan a una parte del alumnado: absentismo, dificultades y desinterés por seguir las clases, actitudes provocativas y distorsionadoras...

El profesor y la educadora social analizan posibles causas de las problemáticas y, entre ellas, la adecuación de la dinámica de la clase a los alumnos en cuestión. En este aspecto, se producen algunas discrepancias entre la opinión de ambos. Entre ellas, las siguientes:

- Hacer pruebas de evaluación muy continuadas sirve para que el alumnado esté más atento y se esfuerce más, pero en el caso del alumnado problemático esto no sirve. / El uso de la evaluación como premio o castigo no interesa a estos alumnos; quizás debería pensarse en un sistema de autorregulación.../ La autoevaluación no sirve para ver si han aprendido o no; pueden hacer trampas.

- El problema es que a esos alumnos no les interesa nada. / Se podría buscar temas y contenidos de su interés. / El programa es el que toca y ellos tendrían que adaptarse pero ni siquiera saben leer. / Lo correcto sería enseñarles a leer antes de pensar en otros contenidos más complejos.
- Falta una mejor formación del profesorado; nos tendrían que enseñar qué hacer ante casos como éstos o proporcionar especialistas que se hicieran cargo de ellos. / No existen recetas, cada caso es distinto, aunque quizás sí que falte una mejor formación.

Aunque las discrepancias y los dilemas que surgieron fueron más y más matizados, los tres puntos expuestos permiten un comentario.

- Hacer pruebas de evaluación muy continuadas sirve para que el alumnado esté más atento y se esfuerce más, pero en el caso del alumnado problemático esto no sirve. / El uso de la evaluación como premio o castigo no interesa a estos alumnos; quizás debería pensarse en un sistema de autorregulación.../ La autoevaluación no sirve para ver si han aprendido o no; pueden hacer trampas.

La evaluación es uno de los elementos clave de una secuencia formativa, pero su conceptualización puede ser diversa porque diversas pueden ser sus funciones. En las opiniones anteriores se refleja esta diversidad: en un caso la evaluación responde a un modelo socioeducativo de dependencia, donde lo que importa es adaptarse al profesor que es quien dirige y tiene la razón. Una concepción que de importancia a la autorregulación parte de otro modelo bien distinto. En todo caso, no hay que confundir –como parece suceder en el caso– la autorregulación con la autoevaluación: autoevaluarse es una manera de autorregularse, pero también puede serlo mediante actividades de coevaluación entre compañeros o entre el educando y el educador, por ejemplo.

- El problema es que a esos alumnos no les interesa nada. / Se podría buscar temas y contenidos de su interés. / El programa es el que toca y ellos tendrían que adaptarse pero ni siquiera saben leer. / Lo correcto sería enseñarles a leer antes de pensar en otros contenidos más complejos.

Las opiniones anteriores pueden analizarse, como mínimo, desde dos puntos de vista:

- La motivación (para la cual se requiere dar valor y tener expectativas positivas) y disponer de los conocimientos previos son requisitos para poder construir aprendizaje. Por lo tanto, detrás de las afirmaciones expuestas en

el caso hay un posicionamiento implícito sobre el papel que se otorga a estos requisitos.

- Optar por una determinada posición en el dilema entre adaptación del alumno y adaptación al alumno supone reflejar un determinado modelo socioeducativo y pedagógico: ¿El alumnado tiene derecho a que el profesorado se esfuerce para adaptarse a sus situaciones y potencialidades? En todo caso, no es una cuestión sencilla sino muy compleja, como muchas de las problemáticas educativas.

- Falta una mejor formación del profesorado; nos tendrían que enseñar qué hacer ante casos como éstos o proporcionar especialistas que se hicieran cargo de ellos. / «No existen recetas, cada caso es distinto, aunque quizás sí que falte una mejor formación.»

La formación siempre puede mejorarse pero no se puede pretender que nos proporcione «recetas», sino elementos para aprender a «navegar» en la complejidad. Recurrir a la colaboración de especialistas es, en muchas ocasiones, necesario; pero algo muy distinto es pretender implícita o explícitamente que los especialistas se queden con el problema y nos lo saquen de en medio. Aislando al alumnado difícilmente estaremos ayudando a su inserción social, aunque evidentemente ésta será una finalidad prioritaria o no según el modelo socioeducativo del que partamos.

La secuencia formativa puede ayudar a diseñar y analizar las acciones educativas, pero el contenido y las características de la secuencia dependerán en gran parte de los modelos socioeducativo, psicológico y de análisis de la práctica y de los contextos en que educadores y educadoras fundamenten sus decisiones.

## 3

### Fases de la secuencia formativa

La secuencia formativa puede dividirse en fases, cada una de las cuales cumple funciones distintas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, tiene características diferentes. Las fases de la secuencia se pueden considerar desde la perspectiva de la enseñanza o del aprendizaje. ¿Cuál es la diferencia entre uno y otro punto de vista? ¿Cómo se relacionan entre sí? ¿Cuáles son las características y las funciones de cada una de las fases? En las páginas siguientes trataremos estas cuestiones.

#### La fase interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta fase es la etapa del proceso formativo en la que trabajan juntos educadores y educandos con la intención, respectivamente, de enseñar y aprender. Considerar la fase interactiva como una etapa del proceso formativo conlleva aceptar que este proceso está constituido por fases, etapas o secuencias sucesivas en el tiempo.

Son diversos los autores que comparten esta idea de proceso y de fases. Desde la perspectiva de la enseñanza, suelen distinguirse tres etapas: la fase preactiva, la fase interactiva y la fase postactiva. En la primera de ellas, educadores y educadoras planifican su intervención; en la fase interactiva, trabajan conjuntamente con educandos y educandos; en la fase postactiva, evalúan su enseñanza o acción educativa. Estas fases se van repitiendo ya que una vez preparado, impartido y evaluado un curso, una unidad didáctica, una intervención... se planifica otro nuevo que debe tener en cuenta el que se ha terminado.

Desde la perspectiva del aprendizaje debemos focalizar la atención en la fase interactiva, la de trabajo conjunto de educadores y educandos. En esta etapa también pueden diferenciarse tres momentos:

- Fase inicial, en la cual educandos y educandas deben ponerse en situación de aprender.
- Fase de desarrollo, en la que se realizan los aprendizajes.
- Fase de cierre, en la que se estructuran y se consolidan los aprendizajes.

Tanto en el caso de las fases vistas desde la perspectiva de la enseñanza (pre-activa, interactiva y postactiva) como desde la perspectiva del aprendizaje (inicial, desarrollo, cierre o síntesis), las fases no tienen que concebirse como estancas, sino que son de duración variable y cíclicas y, en ocasiones, sus límites son poco precisos.

Tal como ha señalado Rué (1992, p. 23) la actividad educativa interactiva ha sido ignorada por la investigación educativa hasta la década de 1970: la clase era simplemente el espacio donde los maestros actuaban. Pero, de forma progresiva, se va produciendo un desplazamiento de la atención (hasta entonces centrada en el profesorado) hacia el alumnado y hacia el contexto.

El trabajo conjunto en la fase interactiva no debe entenderse en el sentido que educadores y educandos hagan la misma actividad, tengan la misma función o el mismo papel en el grupo. En todo caso, este trabajo conjunto está influido por la cultura del grupo, las características de la comunicación que se establece, la personalidad de educadores y educandos y por las relaciones de poder que se dan. Estos cuatro aspectos se influyen mutuamente y hay que considerarlos de forma global.

Esta visión de la fase interactiva como de trabajo conjunto cuyas características vendrán condicionadas por los cuatro aspectos apuntados, ha supuesto una crisis importante respecto de la función del profesorado. Cuando el alumno y la alumna se convierten en sujetos activos, que se deben implicar, autónomos, con visiones y conocimientos previos... el profesorado se encuentra ante la necesidad de repensar la función docente que, hasta este momento, estaba considerada como la única importante.

Las revisiones del papel tradicionalmente asignado a los y las docentes han sido muy diversas (no directividad, pedagogía institucional, aprendizaje reflexivo...) y en la actualidad han dado lugar a considerar la negociación como un principio de procedimiento relevante. Negociar con el alumnado supone una limitación de poder, pero ayuda a compartir significados, a motivar y a conocer mejor las condiciones favorecedoras del proceso de aprendizaje.

Partiendo de textos anteriores (por ejemplo: Giné y Parcerisa, 2000), a continuación se trata de las funciones y características de cada una de las tres fases de la etapa interactiva de la secuencia formativa.

## Fase inicial: se inicia el proceso formativo

La fase inicial sienta las bases del proceso formativo que se irá desarrollando. Dedicar tiempo suficiente y dar relevancia a esta fase se convierte en una condición necesaria para que, a lo largo de las fases siguientes, el trabajo educativo se sustente en un punto de partida adecuado.

### La presentación del tema o unidad de trabajo

Al iniciar un tema o una unidad de trabajo, el educador o educadora necesita explicitar de qué se tratará, tiene que presentar o introducir el tema. En esta presentación la educadora o educador intentará motivar a educandos y educandas, haciéndoles ver el interés del tema, despertando curiosidad, estimulando a crear expectativas positivas.

Este momento es muy importante. No basta con la explicitación de lo que se pretende; ello sólo responde a una de las dos caras de la moneda: las necesidades del educador. Si la finalidad de un proceso educativo tiene que ser que la educanda o el educando vaya aprendiendo y progresando en su competencia para dirigir su propio proceso de aprendizaje (y su propio proceso de vida, en última instancia), es necesario que comprenda y haga suyos el planteamiento y las finalidades del educador o educadora. Sólo asumiendo unos objetivos o retos claros y precisos, educandos y educandas dispondrán de una guía para su acción en coherencia con las finalidades educativas. Esta guía es indispensable para poder analizar y evaluar el propio progreso, para poder ir autorregulando el comportamiento y para adoptar y modificar estrategias de aprendizaje.

No se trata de una tarea sencilla: una de las mayores dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje es acercar la lógica del enseñante a las concepciones de quien se encuentra en situación de aprender. En muchas ocasiones, preconcepciones erróneas llevan a malinterpretar las nuevas informaciones. Ante esta realidad, se requiere que el educador o educadora ponga en juego estrategias dirigidas a la comunicación de las características y las finalidades del tema o unidad de trabajo que se inicia.

A menudo sucede que los educadores no comunican sus finalidades intentando hacerlas el máximo de compartidas, dándose entonces una situación en la que diferentes personas, con diversos puntos de vista, realizan una tarea en común sin compartir las finalidades.

### La evaluación inicial, como punto de partida

Para el educador o educadora la evaluación inicial es imprescindible. La información recogida en las actividades de este tipo de evaluación, su análisis y juicio, permite diagnosticar cuál es el punto de partida del proceso de aprendizaje y pronosticar qué es posible plantear a partir de la situación inicial.

Pero tener en cuenta la perspectiva del educando o educanda, en lo que se refiere a la evaluación inicial, supone la necesidad de pensar en un tipo de evaluación que facilite que pongan en juego mecanismos y procesos favorecedores de su proceso de aprendizaje. La presentación del tema y la evaluación inicial deberían ayudar a que educandos y educandas:

- Anticipen qué es lo que se tratará, qué se pretende, cuáles son las finalidades, para poderse implicar activamente desde el principio del proceso formativo.
- Actualicen sus ideas y conocimientos previos sobre la temática que se tratará.
- Adecuen su planificación para ajustar su manera de comportarse al enfoque y a las necesidades de las tareas que se desarrollarán.
- Refuercen su motivación.

### Dificultades y obstáculos en la fase inicial

En ocasiones parecemos olvidar algo elemental: las primeras experiencias influyen y condicionan las posteriores. Sucede así, por ejemplo, cuando no se valora suficientemente la importancia de la educación infantil o el período de acogida en un centro. También sucede así cuando no se presta suficiente importancia a la fase inicial de una secuencia formativa.



Dar relevancia a esta fase significa encontrarse ante algunas dificultades prácticas que educadores y educadoras se deberían plantear de cara a buscar alternativas adecuadas a su contexto. Algunas de las dificultades son las siguientes:

- La fase inicial requiere tiempo, y el tiempo suele ser un valor escaso para la mayoría de educadoras y educadores. El tiempo total de que se dispone es limitado, por lo cual el reto es plantearse su distribución más adecuada. De dedicar tiempo a la fase inicial necesariamente resta tiempo para otros intereses y otras fases. No hay alternativa.
- La presentación del tema o unidad de trabajo de manera que educandos y educandas puedan hacer suyas las finalidades es una tarea compleja que obliga a pensar en estrategias desde la perspectiva de los educandos en lugar de hacerlo desde el punto de vista de la enseñanza.
- La evaluación inicial a menudo no es tal, ya que se limita a recoger información y a analizarla, pero no conlleva una auténtica toma de decisiones a partir de sus resultados. Si no sirve para regular nuestra planificación y adaptarla a los datos obtenidos, no tiene utilidad real.
- Aparte de su función para el diagnóstico y el pronóstico por parte del educador o educadora, las actividades de evaluación inicial tienen que ser de tales características que ayuden a poner en juego aquellos elementos favorecedores del aprendizaje que harán posible un proceso formativo de mayor calidad (anticipación, actualización, etc.). Esto obliga a prever un tipo de actividades pensadas también desde la perspectiva de la educanda y del educando, lo cual evidentemente resulta más complejo.

En la fase inicial de la secuencia formativa son posibles diversos tipos de actividades (en capítulos posteriores se presentan ejemplos de ellas), pero lo más importante es tener claro que educandos y educandas empiezan a aprender cuando realizan actividades de evaluación inicial y que, por lo tanto, no se trata de actividades al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que tienen que constituir una parte esencial de este proceso.

## Fase de desarrollo de la secuencia: metodos de lleno en el proceso formativo

La fase de desarrollo es la más larga de la secuencia: en ella se desarrollan actividades para el aprendizaje y para la evaluación que van ayudando a la construcción del aprendizaje.

En esta fase, hay que prever estrategias que faciliten un aprendizaje con sentido (actividades de interrogación y cuestionamiento, de construcción de significados, de generalización y aplicación, etc.), que fomenten el desarrollo de la capacidad de autonomía (actividades de decisión y autorregulación), la interrelación social (grupos cooperativos de trabajo, contratos colectivos, etc.) y la inserción social crítica (actividades de análisis y juicio crítico, dilemas morales, etc.).

Una cuestión clave en la fase de desarrollo es la de la regulación: es necesario planificar la secuencia, pero en el mismo grado lo es que ésta permita la toma de decisiones y las vayan regulando: que haga fácil ir adaptándola a las necesidades, problemas y situaciones que se van produciendo a lo largo del proceso formativo. Una parte de las decisiones debe corresponder a los protagonistas directos del proceso de aprendizaje: educandos y educandas deben aprender y practicar la autorregulación.

Una característica fundamental de la etapa interactiva en su conjunto y específicamente de la fase de desarrollo es su constante movimiento: la situación es en todo momento diversa; las personas cambian (para esto están en proceso de formación); lo que en un momento es relevante, al instante siguiente pierde su relevancia; los significados evolucionan. De ahí que sea necesario prever mecanismos de regulación.

### La regulación desde la perspectiva del educador o educadora

Las estrategias metodológicas y de evaluación de esta fase tienen que ayudar a la toma de decisiones de regulación por parte del educador o educadora que le permitan:

- Detectar los tipos de errores que cometen educandos y educandas.
- Ayudar a educandos y educandas a gestionar sus errores para superarlos, en un ambiente donde el error se considere algo necesario para aprender; no algo que evitar a toda costa y que esconder.
- Detectar los obstáculos que dificultan el aprendizaje.
- Identificar estrategias que ayudan al aprendizaje.
- Ayudar a educandas y educandos a reforzar sus éxitos o aciertos.

### La regulación desde la perspectiva del educando y educanda:

Disponer de mecanismos que permitan autorregularse es indispensable para avanzar en la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma. En la década de 1970 apareció en el Canadá el término *evaluación formadora* para referirse a una evaluación dirigida hacia la autorregulación, y en 1980 la UNESCO formó un grupo de expertos con el encargo de elaborar métodos que ayudasen a desarrollar conductas autónomas de aprendizaje. Posteriormente han aparecido conceptos como el de *aprender a aprender* o el de *metacognición* que muestran el interés suscitado por esta nueva perspectiva.

La autorregulación no es posible sin el siguiente requisito: hay que compartir los criterios de evaluación con educandos y educandas. Se requiere la clara especificación de los criterios, pero también poner en juego mecanismos que faciliten su comprensión y procesos de negociación y pacto que lleven a asumir el protagonismo del propio proceso formativo. La autorregulación es, en muchas ocasiones, un proceso de autoevaluación; pero también se puede llevar a cabo mediante actividades de evaluación mutua y de coevaluación entre compañeros y compañeras y de coevaluación entre el educador y el educando.

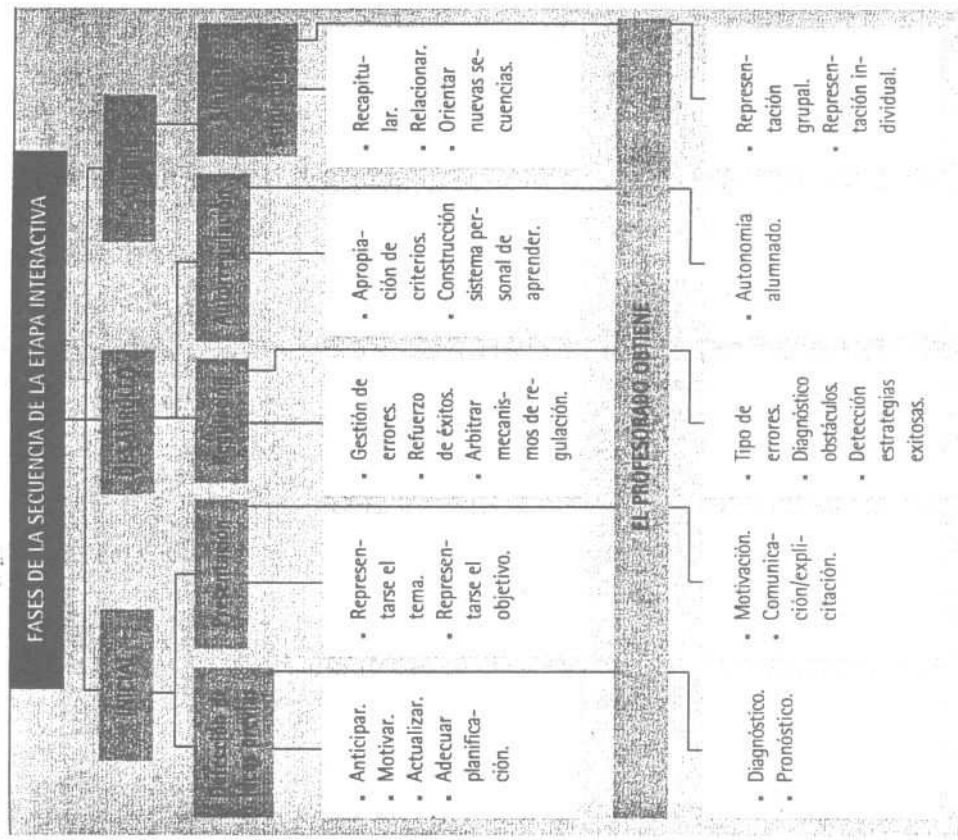
### Dificultades y obstáculos en la fase de desarrollo

- No es tarea fácil modificar la concepción del error como algo que hay que evitar y esconder por una idea del error en positivo: como la posibilidad de

### Dificultades y obstáculos en la fase de cierre

- La limitación del tiempo –que ya se apuntó como dificultad en la fase inicial– provoca que en ocasiones se dé muy poca importancia a esta fase y que, incluso, no exista como tal. Cuando así sucede se está obviando un paso necesario para la construcción del aprendizaje. Dedicar tiempo a esta fase quizás obligue a disminuir el tiempo destinado a otros aspectos, pero es la única manera de intentar garantizar una secuencia coherente de principio a fin.
- En muchas ocasiones, la fase final de la secuencia sólo se contempla desde la perspectiva del educador o educadora. Tener en cuenta la otra perspectiva

Cuadro 3



aprender. No lo es porque la educadora o el educador suele utilizar los errores de educandos y educandas como un mecanismo de autoridad (la ciencia, la respuesta acertada, la tiene el educador) y de poder (juzga lo que está bien y lo que está mal).

- Es importante detectar errores, pero también lo es detectar aciertos: lo que se ha hecho bien y por qué se ha hecho bien. Esta detección permite recompensar un esfuerzo, una tarea bien realizada, y a la vez proporciona un modelo positivo para futuras ocasiones. Pero lo cierto es que solemos fijarnos poco en los aspectos positivos.
- A los educadores y educadoras no suele resultarnos fácil potenciar mecanismos de autorregulación, donde la responsabilidad de decidir la traspasamos al sujeto de la acción educativa. Aunque se trata de una necesidad para el desarrollo del aprendizaje de su autonomía, negociar y compartir criterios suele costar, y aún cuesta más dejar en otras manos las decisiones. Avanzar en esta línea es un reto importante para los educadores.

Introducir estrategias de regulación y autorregulación en la fase de desarrollo es posible mediante decisiones metodológicas y evaluativas de distinto tipo (se presentan ejemplos en próximos capítulos) que, en todo caso, deben verse en una perspectiva global, ya que de lo que se trata es de ir configurando un ambiente de aprendizaje donde la regulación y la autorregulación sean ejes articuladores de una dinámica que favorezca el proceso de aprendizaje.

### Fase de cierre de la secuencia: lo que se abre debe cerrarse

La última fase de la secuencia formativa (en la etapa interactiva) es muy importante. No basta con un buen inicio y una fase de desarrollo en la cual se han ido trabajando distintos contenidos. Para cerrar el proceso se requiere realizar una síntesis, recapitulando e interrelacionando los contenidos que se han ido trabajando a lo largo del tema o unidad.

#### Evaluación y síntesis

Evidentemente, desde la perspectiva del educador o educadora la fase de cierre tiene que servir para la evaluación sumativa que permita conocer el progreso realizado por el grupo y por las y los educandos individualmente, pero hay que contemplar esta fase –como en los otros casos– también desde la perspectiva de educandos y educandas.

La fase de cierre tiene que servir para:

- Evaluar el proceso seguido y los resultados obtenidos.
- Recapitular y relacionar los contenidos trabajados a lo largo de la secuencia para que educandos y educandas puedan ser conscientes de su proceso de aprendizaje y orientarse sobre como enfocar nuevas secuencias formativas.

va supone hacer un esfuerzo para descargar (en un cierto grado, como mínimo) de autoridad y poder el momento de la evaluación sumativa. Contemplar la fase de cierre de la secuencia también desde la perspectiva de los educandos y educandas obliga a pensar en formas de evaluación y en actividades de síntesis distintas a las de la enseñanza tradicional.

Al igual que en el caso de las demás fases de la secuencia, en los capítulos siguientes se proponen actividades para esta fase. También como en los casos restantes, estas actividades pueden ser de distintos tipos, pero lo que les dará un sentido u otro será la actitud y las concepciones de los educadores sobre las funciones que deben cumplir, tanto desde la perspectiva de quien tiene la responsabilidad de educar como de quien juega el papel de persona en proceso de formación.

En el cuadro 3 (véase en la página anterior) proponemos, como síntesis de las fases de la secuencia de la etapa interactiva, un esquema adaptado del que publicamos en Giné y Parcerisa, 2000, p. 53.

## Comentario de un caso

Un grupo de profesorado de un centro escolar que trabaja con el mismo alumnado ha acordado dedicar una sesión de trabajo del equipo a poner en común ejemplos de estrategias que utilizan en cada una de las fases de la secuencia. Con ello pretenden intercambiar experiencias y profundizar en el análisis de las funciones de las distintas fases.

Como el tiempo transcurre muy rápido y en la puesta en común que ha realizado cada profesora y profesor se ha tenido que entretener un poco describiendo en qué consistía el ejemplo que ponía y cuáles eran las características generales de la secuencia donde se ubicaba, la sesión de trabajo sólo ha dejado tiempo para hacer una lista con los ejemplos. Aun así, han valorado la reunión como interesante e incluso han visto que sería de interés recoger para una próxima reunión la opinión del alumnado sobre qué tipo de actividades y qué estrategias le ayudan más en su proceso de aprendizaje.

Al final de la sesión de trabajo han acordado proseguir con la tarea iniciada y para la siguiente reunión marcarse como tarea que realizar un análisis de los puntos fuertes y débiles de cada una de las actividades expuestas como ejemplos. Han creído que este análisis les permitiría profundizar en el tema de la secuencia formativa. Antes de concluir anotan la lista de ejemplos que han aparecido:

### Actividades de fase inicial

- Cuestionario con preguntas sobre el tema para la evaluación inicial.
- Lectura individual y comentario colectivo del inicio del tema (en el libro de texto).
- Observación y comentarios sobre trabajos realizados por el alumnado del curso anterior sobre el tema.
- Tormenta de ideas iniciales sobre el tema (la profesora las fue anotando en la pizarra).

### Fase de desarrollo

- Parrilla individual con los conceptos que adquirir que cada alumno y alumna utiliza para ir indicando si consideran que saben el concepto o no lo saben.
- Realización individual de las actividades del libro de texto.
- Corrección entre compañeros y compañeras de una parte de las tareas realizadas.
- Trabajo en pequeño grupo para buscar información y organizarla.

### Fase de síntesis

- Examen (prueba escrita con preguntas abiertas y preguntas tipo test).
- Análisis individual de un caso presentado por el profesor.
- Realización de un mapa conceptual con los principales contenidos del tema.
- Redacción en equipo de un artículo sobre el trabajo realizado para la revista de la escuela.

El análisis de los puntos fuertes o potencialidades y de los puntos débiles o posibles dificultades del uso de cada una de las actividades de la lista anterior puede ser una buena estrategia para reflexionar sobre cómo mejorar la propia práctica. A título de ejemplo, una primera aproximación a este análisis podría incluir consideraciones como las que se exponen en los cuadros 4, 5 y 6.

Cuadro 4. Fase inicial

FASE INICIAL	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
<ol style="list-style-type: none"> <li>Cuestionario con preguntas sobre el tema para la evaluación inicial.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicación sencilla.</li> <li>Proporciona información al profesorado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puede desmotivar si los resultados son muy negativos.</li> <li>No informa sobre matices.</li> <li>No es útil para evaluar aspectos actitudinales.</li> </ul>
<ol style="list-style-type: none"> <li>Lectura individual y comentario colectivo del inicio del tema (en el libro de texto)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicación sencilla.</li> <li>Permite contrastar interpretaciones distintas a partir de la lectura.</li> <li>Orienta al alumnado sobre la manera de trabajar el tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El texto del libro puede no adecuarse al contexto del alumnado.</li> <li>Pueden darse problemas de comprensión lectora.</li> </ul>
<ol style="list-style-type: none"> <li>Observación y comentarios sobre trabajos realizados por el alumnado del curso anterior sobre el tema.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orienta al alumnado sobre las características del tema y la manera de trabajarlo.</li> <li>Proporciona modelos orientativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Requiere seleccionar los trabajos más adecuados.</li> <li>Hay que cuidar el derecho a la intimidad de los autores y autoras.</li> </ul>



Cuadro 6

FASE DE SINTESIS	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
a) Examen escrito, escrito con preguntas abiertas, preguntas tipo vari.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación sencilla.</li> <li>• Fomenta el estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona una información superficial, sin matices.</li> <li>• Diseñar un examen coherente con relación a los objetivos del tema es complejo.</li> <li>• El alumnado se siente poco protagonista; descarga en otro los criterios de lo que está bien y está mal.</li> </ul>
b) Análisis individual de un caso presentado por el profesor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite interrelacionar contenidos y hacer una síntesis de lo trabajado en el tema.</li> <li>• Es motivador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar un caso es laborioso.</li> <li>• La corrección es lenta.</li> </ul>
c) Redacción de un mapa conceptual con los principales conceptos de un tema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación sencilla.</li> <li>• Permite interrelacionar contenidos y hacer una síntesis de lo trabajado en el tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere un proceso previo de práctica en la realización de mapas conceptuales.</li> <li>• Sólo permite evaluar un determinado tipo de contenidos.</li> </ul>
d) Redacción en equipo de un artículo sobre el tema realizado para la revista de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite interrelacionar contenidos y hacer una síntesis de lo trabajado en el tema.</li> <li>• Es motivador.</li> <li>• Fomenta la colaboración y la corresponsabilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere tiempo.</li> <li>• Como en cualquier trabajo en equipo, hay que evaluar el funcionamiento del grupo (regulación y autorregulación).</li> </ul>

Cuadro 5

FASE INICIAL	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
a) Fomento de roles múltiples sobre el tema de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilita la participación.</li> <li>• Proporciona información sobre las ideas y los conocimientos previos del alumnado.</li> <li>• Permite analizar colectivamente las ideas previas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario fomentar la participación y evitar que algunos alumnos o alumnas monopolicen las intervenciones.</li> <li>• Hay que insistir en la necesidad de respetar las opiniones de los demás.</li> </ul>
b) Fomento de roles múltiples sobre el tema de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilita la autoevaluación.</li> <li>• Permite que el alumnado vaya controlando sus progresos.</li> <li>• Hace públicos los criterios de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay que supervisar el proceso sin condicionarlo.</li> <li>• Se tienen que explicitar claramente los criterios de evaluación y en un lenguaje comprensible para el alumnado.</li> </ul>
c) Realización individual de las actividades de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación sencilla, aunque depende del tipo de actividad.</li> <li>• Proporciona seguridad al docente y al alumno sobre las tareas que realizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere un análisis previo de las actividades.</li> <li>• Puede faltar contextualización.</li> </ul>
d) Corrección entre equipos de los trabajos realizados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomenta la colaboración.</li> <li>• Permite que el alumnado se ayude, facilitando que el profesor o profesora se dedique a determinados alumnos o alumnas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay que supervisar el proceso para asegurar que los criterios de corrección se aplican correctamente.</li> <li>• Tiene que crearse un ambiente de colaboración y ayuda mutua en la clase.</li> </ul>
e) Trabajo en grupo para la realización de un proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomenta la colaboración y la corresponsabilidad.</li> <li>• Permite que el alumnado se ayude y que las capacidades de unos y otros se complementen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los criterios de constitución de los grupos tienen que facilitar el trabajo en común.</li> <li>• Hay que evaluar el funcionamiento de los grupos (regulación y autorregulación).</li> </ul>