

Actividades iniciales

Como psicólogo educativo habrás de formar a los profesores para que elaboren planeaciones valiosas y potentes. Las siguientes actividades permitirán comprender sentidos y significados que los profesores imprimen en sus planeaciones didácticas; evaluar los fundamentos teórico-metodológicos que los profesores emplean en la planeación; obtener conocimientos para hacer juicios críticos a las planeaciones didácticas y ofrecer alternativas para mejorar la planeación.

1. ¿Por qué es importante hacer una planeación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje?, ¿qué ventajas tiene?, ¿qué desventajas podrían ocurrir si no se planea?
2. Analiza los dos tipos de planeación que se presentan enseguida:

- El profesor Juan planea considerando el orden de los contenidos del programa. No juzga conveniente "saltar temas" y respeta la secuencia. Además considera que lo importante es cubrir todos los contenidos programados.

- La profesora Laura, aunque planea las actividades educativas con base en las exigencias institucionales, su experiencia le ha enseñado a considerarla como un *guía flexible*. Está dispuesta a cambiar el orden de los contenidos porque tiene la convicción de que es necesario tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.

¿Qué ventajas y desventajas tiene cada uno de los dos tipos de planeación?

3. Los objetivos

¿Qué habrá de considerar el profesor para elegir los objetivos de aprendizaje?

¿Qué tipo de objetivos son permanentes para todas las clases?

¿Qué tipo de objetivos son específicos para cada clase?

4. El método o los procesos

4a. Sobre la motivación, ¿por qué es necesario prever cómo entusiasmar o motivar a los estudiantes para que encuentren el gusto por el aprendizaje y además lo estimen necesario, es decir, para que tengan sentido y significado por el conocimiento?

4b. Sobre los conocimientos previos

- Indagar conocimientos declarativos, ¿qué saben los alumnos?, ¿qué ventaja tiene que el profesor anticipe las estrategias que empleará para darse cuenta de los conocimientos (conceptos, definiciones, fechas) que dominan los estudiantes en relación con el tema que se analizará?, ¿qué estrategias le sugerirías al profesor?

- Diagnosticar habilidades, ¿qué saben hacer?, ¿por qué es indispensable que el profesor anticipe qué ejercicios usará para conocer con qué habilidades o capacidades¹ se presentan los

¹ Por ejemplo, habilidades o competencias para resolver problemas, buscar información, hacer críticas, tomar decisiones, comparar, jerarquizar, identificar, hacer una síntesis.

alumnos?, ¿qué actividades le sugerirías al profesor para que investigue lo que *saben hacer* los estudiantes?

- Informarse sobre las actitudes, ¿cómo son los alumnos en relación con sus normas, valores y comportamientos?, ¿consideras importante que el profesor anticipe estrategias para conocer qué actitudes, valores y normas éticas tienen sus alumnos?², ¿qué estrategias le sugerirías al profesor para que se informe?

4c. Sobre los contenidos. ¿Con base en qué decidir cuáles contenidos seleccionar?, ¿por qué es importante prever actividades para que los estudiantes apliquen los contenidos de aprendizaje?, ¿por qué es importante planear la secuencia *flexible* de los contenidos?, ¿qué ventajas tiene que los profesores dominen los contenidos?

4d. Sobre la enseñanza y el aprendizaje. ¿Por qué es valioso que el profesor anticipe qué estrategias de enseñanza y de aprendizaje podría emplear?, ¿qué estrategias de enseñanza le sugerirías?, ¿qué estrategias de aprendizaje podría fomentar en los estudiantes?, ¿qué tipo de relación entre profesor y estudiante se puede anticipar?

4e. Sobre los recursos didácticos. ¿Por qué son importantes los materiales de apoyo y recursos didácticos?, ¿con base en qué se seleccionan y que características habrán de tener los apoyos didácticos?

5. Sobre la evaluación. ¿Qué concepto o significado de *evaluación* le sugerirías al profesor?, ¿cuándo habrá de evaluar el profesor?, ¿cómo o con qué instrumentos, técnicas o actividades evaluará?, ¿para qué y por qué habrá de evaluar el profesor?

² Por ejemplo, cooperación, honestidad, tolerancia, diálogo, respeto, autoestima.

Este capítulo ofrece conocimientos para elaborar planeaciones valiosas y potentes; invita a comprender sentidos y significados que los profesores imprimen a sus planeaciones didácticas; aborda la necesidad de que éstos evalúen los fundamentos teórico-metodológicos que utilizan en la planeación y además ofrece las bases para analizar los componentes de la planeación didáctica con el fin de ofrecer mejores prácticas educativas.

ELEMENTOS TEÓRICOS CONCEPTUALES

Planear siempre es una expresión particular de una teoría e implica elementos éticos, políticos, científicos y tecnológicos (Villareal, 1980). Es un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para definir con claridad los fines a los que se orienta la acción, y desentrañar los mejores medios para alcanzarlos (Hernández, 2001); para Llarena, Fernández y Álvarez (1981, en Díaz Barriga, F. *et al*, 1990) la planeación busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos: especifica fines, objetivos y metas, permite la definición de acciones y, a partir de éstas, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr realizaciones favorables.

Planear procesos didácticos implica reflexionar sobre varias dimensiones:

- Primero, la dimensión más amplia consiste en el conocimiento del contexto político, económico, social y cultural. La dimensión política permite comprender e interpretar si las acciones educativas tienen un compromiso para el desarrollo humano actual y para el futuro de los estudiantes. Se habla del plano económico y social, porque se fomentarán relaciones entre los participantes; éstos provienen de condiciones y situaciones altamente diferenciadas. Cultural, porque anticipará las maneras de analizar, criticar y de proponer transformaciones en las prácticas y saberes sociales y personales.
- La dimensión institucional es el conocimiento del contexto del centro escolar, las condiciones y necesidades de

infraestructura y de servicios educativos, sus intenciones educativas y del interés para lograrlas a través del fomento de relaciones sociales entre administrativos y profesores.

- La dimensión más concreta se refiere a la situación del aula y de sus actores. Aquí interesa conocer cómo el docente tomará en cuenta las necesidades de los estudiantes así como su preocupación, responsabilidad y dominio profesional para anticipar actuaciones que promuevan el desarrollo psicológico y social de los estudiantes.

La planeación didáctica anticipa que las actuaciones docentes responderán a las necesidades de los estudiantes, de las instituciones y de lo que espera la sociedad. Es indispensable contar con el apoyo de quienes diseñan las políticas educativas nacionales, de aquellos que estructuran la misión del centro educativo y con la disposición y competencia de los profesores para anticipar experiencias valiosas en la enseñanza y en el aprendizaje.

La planeación es una actividad profesional, es un espacio privilegiado para valorar y transformar la actuación docente sobre lo que sucede o podrá suceder en el aula. Es la reflexión que hace el docente de manera individual —aunque sería mejor si se realizara con otros docentes para identificar y organizar las acciones en el aula—. La planeación está vinculada estrechamente con la evaluación de la práctica educativa. Gracias a la evaluación de las experiencias educativas previas, el momento de la planeación permite analizar cómo potenciar y reconstruir actividades, enriquecer y prever prácticas más potentes en el futuro. Existe una especie de espiral entre la planeación y la evaluación; las experiencias realizadas permiten revisar y valorar acciones y actitudes para mejorarlas en futuras actuaciones.

Con base en estudios sobre escenarios futuros, se puede *desear* que algo ocurra; dejarse a la *probabilidad*, o bien, planear para que sea *posible* que suceda lo que se espera. En el primer escenario, la planeación tiene buenas intenciones y expresa buenos deseos; en el escenario de las probabilidades, se tiene la expectativa de que los fenómenos sociales respondan y se ajusten a las

proyecciones estadísticas de los actuarios; el tercer escenario, es un desafío para hacer posible que ocurra lo que se planea.

TIPOS DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA

De manera general, las planeaciones se identifican en función de la flexibilidad o de la rigidez que tienen.

La planeación cerrada

Se concibe como una planeación burocrática e institucional porque se espera que de manera mecánica se aplique en secuencias inalterables. Generalmente son programas oficiales para aplicarlos año tras año. Es una planeación que ignora las necesidades sociales amplias y las de la escuela, así como las propias características de los alumnos. Surge antes de conocer a los alumnos, incluso degrada la profesión docente porque considera que sus funciones se reducen al afán y esmero de aplicar lo que otros prescriben. Se ignora la capacidad intelectual, la habilidad de reflexión, de innovación, de creatividad y de un profesional capaz de tomar decisiones en función de la mejora del aprendizaje y de la enseñanza con base en las condiciones y situaciones del aula. En este tipo de planeación, los profesores parten de objetivos de enseñanza y de aprendizaje muy específicos y postulan el ejercicio de control estricto de las decisiones y acciones que se presentan en el aula, en función de que existe un cuerpo de conocimientos inalterables que hay que enseñar y aprender (Monroy, 1998). Se espera que mediante las rutinas (especie de ritual pedagógico derivado de una planeación lineal), el profesor va a salir del paso casi de modo mecánico ante los problemas que le plantea la práctica cotidiana. Para San Martín (1986), las rutinas no son más que la esclerosis de la experiencia acumulada, porque el profesor no extrae de la experiencia las consecuencias teóricas pertinentes, es decir, no teoriza ni cuestiona la práctica que desarrolla. Un profesor con bases tradicionales será excelente cuando trata de enseñar lo que los expertos consideran lo que es hacer una enseñanza y

aprendizajes eficientes. Es lamentable que cuando las autoridades no enfatizan programaciones cerradas, sean los profesores los que asuman esta tarea. Quizá algunas ventajas de la planeación cerrada sean para disminuir la incertidumbre e inseguridad de los profesores, para prevenir que no actúen con base en sus veleidades y caprichos o para alejarlos de la improvisación irreflexiva.

La planeación flexible

Shavelson y Stern (1985) indican que existe un desajuste entre las exigencias de la enseñanza y del aprendizaje y entre el modelo de planeación prescrito. Es el dilema entre mantener el curso de la actividad o considerar las necesidades que surgen en la situación del aula, las cuales desbordan la lógica lineal preestablecida. Cuando la planeación es flexible se entiende como una programación creciente y progresiva. Existe la confianza en que el docente enriquecerá y aportará decisiones y acciones inteligentes para mejorar lo prescrito debido a los datos que se desprenden de la situación educativa, por ejemplo, la procedencia social, económica y cultural de los estudiantes, sus necesidades, sugerencias y expectativas de los que esperan de la escuela. Cuando el profesor no reduce su práctica a la simple enseñanza de objetivos educativos programados —que las más de las veces no han sido construidos por él— enfoca su actividad a través de elecciones, considerando lo que necesitan aprender los estudiantes; analiza y cuestiona la posición en que se encuentran los alumnos respecto al trabajo académico; se pregunta por los saberes y habilidades que manejan, sobre los valores y actitudes que muestran en el aprendizaje; está al tanto de los aprendizajes que realizan con éxito; se pregunta sobre lo que aún les falta, sobre métodos, estrategias y actividades que habrá de propiciar para que los alumnos aprendan; cuestiona los tiempos asignados a los diferentes contenidos; y se pregunta sobre la posibilidad de modificar, quitar o ampliar actividades. Es una planeación progresiva porque considera las necesidades de los estudiantes para otorgar apoyo, porque permite reconstruir la enseñanza y el aprendizaje en cada sesión. De esta manera, se consigue una

perspectiva más humana y más amplia de la planeación didáctica (Monroy, 1998). Profesores que cuentan con un sustento constructivista, crítico o humanista, estarán de acuerdo en que, si bien la planeación es una decisión que anticipa la práctica educativa, la consideran como una configuración flexible porque es difícil anticipar plenamente las necesidades, insuficiencias u obstáculos que se presentarán en los procesos educativos y aceptan que no es la marcha de la clase la que se ve forzada a seguir la programación, sino que es la planeación la que se adapta a la marcha de la clase.

Por un lado, la planeación cerrada da seguridad, reduce la ansiedad y es la expresión institucional y, por otro lado, la planeación flexible y progresiva permite atender las necesidades de los participantes, el dilema docente está presente: ¿cómo conciliar los intereses institucionales y los estudiantiles?

EL DOCENTE Y LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Estudios sobre el pensamiento docente señalan que la planeación didáctica implica procesos psicológicos porque el docente configura una anticipación de lo que podrá ocurrir en el aula. Clark y Yinger (1980, en Monroy, 1998) mencionan que estudiar cómo planifica el profesor ofrece la oportunidad de analizar la manera en como el pensamiento docente se convierte en acción dentro del aula. El profesor trata de convertir una idea o un propósito en un curso de acción y plasmar de algún modo las previsiones, los deseos, las aspiraciones en aquello que pretenden conseguir y sobre cómo es posible cumplirlo (Monroy, 1998). El profesor cuenta con un marco teórico, referencial o explicativo, integrado por un conjunto de experiencias y emociones, pero también de creencias, teorías y nociones que le ayudan prever las situaciones en las que se desarrollarán los procesos educativos. El marco referencial es el soporte para clarificar qué intenciones guiarán sus actividades; decidir qué contenidos seleccionar; qué acciones y como realizarlas, así como anticipar las maneras de evaluar los progresos en el aprendizaje.

La planeación es quizá uno de los momentos en donde el docente manifiesta su conocimiento y actitud profesional, porque en ella refleja el valor de sus teorías sobre su trabajo docente. Es una oportunidad crucial para expresar si:

- El sentido y significado de su función docente son pertinentes
- Los objetivos buscan la formación humana y profesional de los aprendices
- Los contenidos que selecciona son los más adecuados
- Organiza y establece una progresión pertinente
- Los métodos y estrategias auguran que ocurra la enseñanza y el aprendizaje
- Concede importancia a la participación de los alumnos en el aprendizaje
- Intenta favorecer relaciones de diálogo, de comunicación y de democracia
- Los estudiantes van progresando en el aprendizaje
- El apoyo didáctico que prevé es necesario y suficiente
- Considera procesos de evaluación inicial, formativa y sumativa para reflexionar sobre cómo va cumpliendo las intenciones previstas.

Elaborar la planeación expresa el dominio del conocimiento disciplinario, pedagógico y psicológico, así como la actitud ética de la profesión docente y, en general, sus fundamentos filosóficos. No es posible reducir la planeación didáctica a un desglose mecánico de sus componentes: objetivos, contenidos, situación de enseñanza y de aprendizaje así como de evaluación.

COMPONENTES DE LA PLANEACIÓN EDUCATIVA Y DIDÁCTICA

A) Los propósitos, las intenciones o los objetivos

Las intenciones de la planeación educativa. ¿Cuál es el sentido de la actividad educativa? ¿A dónde se quiere llegar? ¿Qué

conocimientos habrán de construir los estudiantes? ¿Qué tipo de persona, ciudadano o de profesional formar e instruir?

- Primero, en el plano nacional, las intenciones educativas para todo tipo y nivel de educación (universidades, institutos, centros, tecnológicos, normales, instituciones de Educación Media y Básica, sean del sistema oficial o de particulares) están expresadas en la Constitución Política. Ahí se mencionan los fines y las políticas diseñadas para toda una nación. La planeación educativa habrá de incorporar los aprendizajes que contribuirán a la formación de la persona, según lo demandan las políticas educativas.
- Segundo, las políticas institucionales. Las instituciones educativas habrán de articular sus intenciones educativas a las políticas educativas nacionales. Las Instituciones educativas fueron creadas con intenciones o misiones diversas y cada una de ellas cuentan con modelos educativos distintos a la vez que con soportes teóricos metodológicos diferentes y están sustentadas en posturas filosóficas y psicopedagógicas distintas. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el Artículo 1º del Estatuto General (UNAM EG, 2008) señala que el fin es formar profesionistas, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales; y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura. El Artículo 3º del mismo documento, indica que la UNAM se creó con el propósito esencial de estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social, superando cualquier interés individual (UNAM EG, 2008). En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, se especifica que una de las intenciones es enseñar a los alumnos a *aprender a aprender*. Otros tipos de instituciones consideran que su misión es formar personas con liderazgo, emprendedoras o con determinadas competencias para el

trabajo. Aunque la misión de las instituciones imprime características que las identifica; éstas habrán de incorporar los fines educativos nacionales.

- Tercero, las representaciones psicopedagógicas de los profesores. A los soportes filosóficos, psicológicos, pedagógicos y sociales que orientan la actividad profesional del docente, es necesario considerar las intenciones nacionales y la misión o los objetivos de la Institución en donde labora. ¿Cómo concretizar los objetivos más amplios, tales como la formación integral, la educación democrática o la convivencia social, señaladas en la Constitución? y ¿cómo prever que su práctica esté impregnada de la misión institucional? El momento de la planeación es esencial, puesto que el profesor también incorpora sus teorías, creencias y valores que tiene sobre el sentido de su actuación profesional en el quehacer educativo. Al considerar y tomar como guía las propuestas nacionales e institucionales, el docente evita dar mayor importancia a la mera transmisión del conocimiento disciplinar que le corresponde enseñar.

Planear las intenciones de los procesos educativos implica el reto de conciliar e integrar, por una parte, las demandas nacionales, institucionales y los objetivos de aprendizaje de la Unidad Temática a la que pertenece el conocimiento que se va a enseñar, y por otra, las necesidades de los alumnos y de los mismos profesores. Una visión panorámica —más allá de la Unidad Temática a enseñar— demanda conocer las intenciones de las otras Unidades, los propósitos generales de la asignatura, incluso, los vínculos con las demás materias curriculares. Además, exige tomar en cuenta el tiempo y el volumen de los contenidos según se programe para una sesión, una semana, un mes o todo el curso escolar. Si no existe un enfoque amplio, se corre el riesgo de fragmentar los procesos de la planeación.

Diversas investigaciones coinciden que una porción amplia de profesores especifican las intenciones educativas y del

conocimiento disciplinar con base en posturas teóricas desde el conductismo o del constructivismo (Monroy, 1998).

Los objetivos desde el conductismo. Según Salinas (1990), desde la postura conductual skinneriana la planeación se entiende como un proceso técnico o una serie de pasos para aplicarlos en cualquier situación y ante cualquier materia o disciplina. Es un tipo de planeación según el modelo de la racionalidad técnica. Los objetivos son descritos por los teóricos o prescritos por los administradores educativos, pero suelen alejarse bastante de la realidad del aula. Se establecen conductas generales de eficacia probada, con la intención de que los profesores generen tal eficacia. Es un enfoque que no considera la complejidad y la múltiple dimensión de los procesos educativos que caracterizan la situación y los acontecimientos en el aula. El profesor, según Salinas (1990), se convierte en un técnico o en un reproductor de lo que otros le ordenan. Actúa al margen de ideologías, de creencias, de problemáticas éticas; incluso al margen de sus propias vivencias y experiencias, para enseñar aquello que otros decidieron que deberían enseñar.

Cuando el conductismo skinneriano es el fundamento de la práctica educativa, el docente prioriza la conducta o la acción que el alumno será capaz de ejecutar. Los productos y el rendimiento de los estudiantes serán las evidencias del aprendizaje. La actuación docente se dirigirá a la consecución de objetivos *operativos*. Los enunciará con detalle, con una formulación concreta, y tomará en cuenta características precisas:

- Primero, mencionará la conducta final esperada, con un verbo operante, para que sea posible observarla medirla y cuantificarla. Por tanto, empleará verbos tales como: *señalar, medir, nombrar, subrayar, contar, traducir, construir, comparar, resolver* y, evitará verbos como: *saber, comprender* o *conocer*, porque son verbos ambiguos o se refieren a acciones internas y pierden el carácter de operantes
- Segundo, habrá que indicar las condiciones (si las hay), bajo las cuáles se dará la realización de la conducta

- Tercero, mencionará el criterio de realización aceptable o el grado de aptitud que se espera, para aceptar que el estudiante sea apto.

La taxonomía de Bloom (1981) ha sido la clasificación preferida para expresar conductas operantes. Es una clasificación que ofrece diferentes niveles en las áreas cognitiva, afectiva y psicomotriz. Aquí sólo se presenta la clasificación del área cognoscitiva y se indican algunos verbos operantes correspondientes, como se ve en el cuadro 16.1.

Entre las ventajas que tiene la elaboración de los propósitos de manera objetiva, Fernández (2008) señala los siguientes: se sugieren formas específicas para llevar a cabo la actividad, evitan la duplicación de esfuerzos y, por tanto, el gasto inútil de recursos, definen la responsabilidad de cada uno de los actores, especifican de manera clara qué es lo que aprenderá el alumno y facilitan el proceso de evaluación.

Las intenciones desde el constructivismo. Desde esta postura teórica el profesor es considerado como profesional. El docente estima que su planeación no es verdadera, única o acabada, más bien se trata de prevenciones probables para hacerlas posibles; no es, por tanto, la aplicación exacta de una técnica o procedimiento universal establecido desde parámetros ajenos a la vida del aula.

En esta postura se enfatizan los procesos para ponderar la progresión de los niveles en la construcción de los aprendizajes. En vez de priorizar los resultados, la atención se enfoca en el desempeño y en el comportamiento cotidiano de los estudiantes. Interesa la adquisición del conocimiento declarativo, las destrezas cognitivas para aplicarlo a una amplia gama de situaciones, a través de actitudes valiosas.

Cuadro 16.1. Taxonomía del nivel cognitivo de Bloom (1981; UIA, 2008).

Nivel y conductas características	Acciones para expresar el aprendizaje
<p>Conocimiento. Recordar, memorizar y reconocer: datos, hechos, términos, conceptos, principios, definiciones, reglas, leyes, métodos, procedimientos.</p>	<p>Definir Describir Enlistar Enumerar Indicar Nombrar Recordar Repetir Reproducir Seleccionar Señalar Subrayar</p>
<p>Comprensión. Interpretar textos y gráficas, comprender hechos y principios, describir con las propias palabras información recibida.</p>	<p>Comentar Describir Discutir Identificar Inferir Ejemplificar Expresar Explicar Localizar Reportar Revisar Reconocer</p>
<p>Aplicación. Emplear conceptos, principios, leyes, teorías, fórmulas a situaciones nuevas. Resolver problemas. Construir gráficas y tablas. Demostrar el uso pertinente de un método.</p>	<p>Cambiar Calcular Clasificar Demostrar Ilustrar Interpretar Operar Planear Practicar Predecir Producir Programar Resolver Transformar Usar</p>
<p>Análisis. Distinguir entre hechos e inferencias. Analizar la estructura y los componentes de un fenómeno. Separar los elementos fundamentales de algo para mostrar cómo está construido o constituido. Identificar los motivos de eventos, lenguaje, hechos. Reconocer la falacia en el discurso. Reconocer hipótesis no expresadas.</p>	<p>Cuestionar Clasificar Comparar Contrastar Criticar Debatir Desmenuzar Diagramar Diferenciar Distinguir Examinar Experimentar Identificar Inspeccionar Relacionar Resolver Separar Subdividir</p>
<p>Síntesis. Crear —un producto, un tema, discurso, narración, composición— con estructuración pertinente y original. Establecer relaciones de elementos que se encuentran aislados. Integrar el aprendizaje de varias áreas para resolver un problema. Proponer planes para un experimento o evento. Hacer un prólogo, sumario o epílogo.</p>	<p>Arreglar Coleccionar Componer Crear Construir Diagnosticar Dirigir Diseñar Ensamblar Formular Generar Organizar Planear Preparar Proponer Reconstruir Resumir Sintetizar</p>
<p>Evaluación. Juzgar de la consistencia lógica o el valor de un escrito, discurso, obra —música, literatura, pintura— o evento. Emitir un juicio sobre el grado de adecuación con que los datos apoyan las conclusiones. Resolver controversias o diferencias de opinión.</p>	<p>Apreciar Calificar Concluir Criticar Decidir Elegir Evaluar Justificar Juzgar Revisar Seleccionar Valorar</p>

La siguiente clasificación de intenciones educativas se da con base en las dimensiones propuestas en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Delors (1997):

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a ser.

Las intenciones educativas desde la postura constructivista (Cuadro 16.2).

Cuadro 16.2. Las intenciones educativas desde la postura constructivista... (Coll, 1997; Delors, 1997).

Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
Aprender <i>saberes</i> Aprendizaje declarativo	Aprender a <i>saber hacer</i> Aprendizaje procedimental	Aprender a ser Aprendizaje actitudinal
Es el aprendizaje de: Datos Fechas Nombres Fórmulas Principios Conceptos Definiciones	Es el aprendizaje de: Métodos, competencias, destrezas, estrategias, habilidades, técnicas. Análisis de procesos, de fases, de pasos, de etapas. Diseño y aplicación de proyectos e investigaciones. Aplicación del conocimiento en situaciones diversas. Resolución de problemas. Autonomía intelectual para seguir aprendiendo.	Es el aprender a: Regular el propio comportamiento. Construir el equilibrio emocional. Es la actuación ética con la propia persona y la convivencia con los otros (respeto, tolerancia, honestidad, cooperación...) Es aprender normas y valores Es el respeto a la biodiversidad.

Aunque las tres dimensiones se presentan por separado, es necesario planear objetivos de aprendizaje que integren las tres dimensiones. Aprender un conocimiento es saber algo de él —podría ser la definición— pero además, exige el aprendizaje de habilidades para saber emplear el conocimiento de manera pertinente, y demanda una actitud ante ese aprendizaje, como podría ser el aprendizaje de valores y normas éticas. Los dos siguientes objetivos son ejemplo de la complementariedad de los objetivos de aprendizaje, considerando las tres dimensiones:

- El primero: si el objetivo es aprender el *concepto* de democracia, se prevén definiciones, ejemplos o contraejemplos del concepto; además, es necesario el propósito de —enseñar y aprender— *habilidades* para construir la democracia o para analizar situaciones de discriminación y, a la vez, para anticipar acciones para construir *actitudes* —diálogo, tolerancia— para aprender a vivir con los demás.
- El segundo: si el contenido temático es la escasez de agua en las ciudades, además de conocer *datos, hechos, conceptos* como la cantidad de agua que se desperdicia, las fuentes de donde proviene, la calidad del agua, son necesarias *habilidades* de pensamiento, por ejemplo, cómo plantear *hipótesis* de las causas del problema, realizar un *análisis* bioquímico del agua, pero también es necesario tomar una *actitud* crítica, de responsabilidad y de compromiso para dar un uso adecuado al agua, entre otros aspectos.

Molina (1997) sugiere una lista de acciones que habrán de considerarse como procesos. Cada acción tiene pasos y caminos diversos; fases y etapas diferentes; ciclos y periodos distintos. Algo fundamental: el profesor habrá de apoyar la progresión creciente de los procesos de las acciones y comportamientos, e ir transfiriendo la responsabilidad al aprendiz. De manera alfabética sólo se presentan las acciones (Cuadro 16.3) para que el docente desglose los pasos y fases.

Cuadro 16.3. Ejemplos de acciones susceptibles de ser consideradas como procesos educativos.

Adquirir nociones y principios	Analizar hechos o situaciones
Aplicar nociones y principios	Clasificar o establecer clases
Comparar o establecer relaciones	Comunicar
Construir objetos, instrumentos	Crear
Demostrar	Describir
Diferenciar	Diseñar, elaborar o imitar modelos
Experimentar	Formular críticas
Interpretar	Inventar
Investigar	Juzgar, emitir juicios
Observar	Planificar u organizar
Resolver problemas	Resumir
Tomar decisiones	Valorar, evaluar

Aunque los objetivos se presenten en forma de verbos (al igual que en el conductismo), es preciso señalar que no se ven como conductas terminadas. La intención educativa se refleja en cómo desarrollar el conocimiento. Esto implica conocer los procesos progresivos que siguen la formación y la transformación del aprendizaje. Desde este enfoque, los conocimientos no son terminales, siempre están en procesos de enriquecimiento. Desde la asunción de que cada estudiante tiene sus propios ritmos y estilos de aprendizaje, el nivel particular en el que se encuentra cada alumno nunca se ve como error ni se le dice *estás mal*, simplemente se considera que se encuentra en un nivel determinado de desarrollo y, por tanto, en un nivel diferente del desarrollo de los demás estudiantes.

La selección de objetivos de aprendizaje no se elige de manera mecánica, tampoco se llena el espacio dedicado a los propósitos educativos de manera irreflexiva. Más bien, habrá de considerarse la relevancia de las acciones que van a realizar los estudiantes para construir aprendizajes significativos. Lo esencial es prever cómo se van a fomentar y apoyar los avances progresivos del desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

B) Los contenidos

Los contenidos educativos son fruto de lo que la sociedad, a través de la experiencia y la investigación ha acumulado de manera histórica. Cada día se publican innumerables resultados en los distintos campos del conocimiento a través de revistas especializadas, congresos, seminarios y, sobre todo, en los medios de comunicación e información. Buscar información en internet o en el ciberespacio sobre un contenido disciplinario, arroja millones de sitios, blogs y archivos. La velocidad con que se acrecienta el conocimiento hace imposible que el docente esté del todo actualizado. Los conocimientos de las Ciencias de la Informática se duplican en menos de un año, los de Medicina en menos de cinco años, por ejemplo. No es posible que el profesor asuma la función tradicional de transmisor del conocimiento y el alumno de receptor pasivo. Además resulta imposible dar a los estudiantes información completa del conocimiento históricamente acumulado. A pesar de esto, un hecho generalizado es que las instituciones educativas elaboran programas con contenidos demasiado extensos y, además, exigen que se enseñen en su totalidad. Cuando así sucede, el profesor y los estudiantes pasan a segundo plano. El profesor se convierte en un transmisor de lo que otros dictan, para que los estudiantes los asuman sin reclamo alguno. Es alentador cuando se considera la responsabilidad docente para seleccionar los contenidos más pertinentes, introducir algunos que considere fundamentales, eliminar los superfluos e inútiles o cuando pide a los estudiantes que participen con propuestas de contenidos³. Es favorable que así suceda, pero no es suficiente. Es preciso ampliar, enriquecer y reestructurar el término “contenidos disciplinarios”, por contenidos de aprendizaje (en un sentido más amplio y contrapuesto a lo que generalmente se estiló). Si no es posible dar todo el conocimiento programado, ¿por qué no favorecer aprendizajes cognitivos y una actitud ante el conocimiento científico?, ¿por qué no fomentar la construcción de

³ Las necesidades, los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, *piden*, al docente qué contenidos —en cuanto a amplitud y profundidad— enseñar.

habilidades y actitudes se requieren para aprender Biología, Medicina, Psicología u otros contenidos, en vez de intentar transmitir el amplio conocimiento factual y conceptual de las disciplinas?

La habilidad docente se manifiesta cuando se realiza un programa para que los contenidos se enseñen de manera coherente, cuando se buscan relaciones con otros contenidos o cuando se prefiere una secuencia pertinente, pero como indican Álvarez, González y Soler (2002), considerando siempre una programación flexible para tener una pronta adaptación a la diversidad del aprendizaje de los estudiantes.

Desde la Psicología cognitiva, genética, sociocultural y humanista, así como desde posturas pedagógicas críticas, se ofrecen propuestas para volver a conceptualizar la relativa importancia del contenido disciplinario y centrarlo en las acciones, los comportamientos y las actitudes de los estudiantes para su desarrollo humano y social. Coll, Pozo y Valls (1992) sugieren planear los contenidos en términos del conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización. De aquí se desprenden tres aspectos claves:

- Primero, más que contenidos disciplinarios, propios de la visión academicista, los contenidos son conjuntos de saberes o formas culturales (hechos, fechas, fórmulas, principios, conceptos, habilidades, destrezas, valores, creencias, actitudes, o intereses).
- Segundo, más que una acumulación del saber, interesa la reconstrucción o reelaboración del conocimiento que efectúa el alumno mediante su actividad personal. Cada alumno realiza una construcción personal de significados, cada uno otorga sentidos diferentes a lo que aprenden, aplican y evalúan.
- Tercero, los contenidos se convierten en un medio y no en un fin. Los conocimientos disciplinarios son la excusa para pensar y para construir valores.

Los contenidos se seleccionan con base en una visión amplia:

- ¿Qué se puede conocer y aprender? Datos, hechos, principios, conceptos.
- ¿Qué se puede hacer con el aprendizaje? Para *saber hacer* se requieren acciones, actividades, procedimientos, destrezas, elaborar hipótesis, aplicar el conocimiento en nuevas situaciones, resolver problemas, demostrar lo que se sabe.
- ¿Qué actitud tomar ante el aprendizaje? Demanda contenidos de valores, normas y actitudes para que los estudiantes los aprendan en función de los contenidos disciplinares.

Molina (1997), sugiere pensar en los contenidos considerando qué se enseña, cómo se enseña, qué se aprende y cómo se aprende. El trabajo docente no consiste en enseñar conocimientos biológicos, psicológicos, de la medicina u otras disciplinas, más bien, se fundamenta en enseñar a pensar la Biología, Psicología o la Medicina a través de habilidades cognitivas, con la finalidad de que el objeto de estudio de estas disciplinas se comprenda, explique, aplique, para aprender a seguir aprendiendo de éstas, pero también, para entusiasmarse a través de una enseñanza profunda.⁴ Es posible que así suceda cuando los profesores se liberen de la preocupación de transmitir conocimientos enciclopédicos.

C) La situación de la enseñanza y del aprendizaje⁴

Una vez que se sabe cuál es el sentido, las intenciones o los objetivos educativos, y después de haber elegido los contenidos más pertinentes para hacer posible la misión formativa e instruccional, es necesario pensar en las actuaciones que tendrán los actores educativos en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje para

⁴ En otros capítulos del libro se amplía el conocimiento para comprender mejor lo que, en ocasiones se condensa, en este tema. Por ejemplo, el capítulo 8, *El papel y la función docente*; el capítulo 10 *Práctica docente: modelo, métodos y estilos*; el capítulo 13 sobre *La motivación para el aprendizaje*; el capítulo 14 sobre *las representaciones del conocimiento, de sí mismo y del profesor*; y los capítulos 17 y 18 sobre *Metacognición y Diseño de material e instruccional*.

hacer posible la conquista de los objetivos establecidos. Pensar en las disposiciones de los estudiantes y las condiciones del contexto escolar lleva a reflexionar si los objetivos y contenidos previstos son posibles de alcanzar.

La situación de la enseñanza y del aprendizaje se refiere a la labor del docente para permitir que los alumnos participen de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas, significativas y coherentes en las prácticas relevantes de su cultura, con la idea de preparar a los estudiantes para la vida, para la participación responsable en la sociedad y para el ejercicio profesional competente (Díaz Barriga, F. y Hernández, G., 2006). La importancia de la situación del aprendizaje, dicen los autores, es relevante en función de lo motivante y significativo que resulte, por la relevancia cultural que tenga el tipo de interacciones colaborativas y por lo que puede propiciar para aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales.

Planear la situación y el trabajo en el aula, en el laboratorio y en los demás espacios escolares, implica prever la organización y la secuencia del modelo educativo, así como los métodos, las estrategias, las actividades, las tareas, las interacciones entre los participantes (el lenguaje, el diálogo, la reflexión, los valores que se anticipan sobre cómo podría operar el grupo⁵), los tiempos disponibles y los espacios para la evaluación formativa.

Los modelos, métodos y estilos de enseñanza en la situación educativa. ¿Qué modelo educativo habrá que elegir para guiar de manera más potente las acciones educativas?, ¿qué métodos seleccionar para anticipar experiencias valiosas? (el expositivo, el de conflicto cognitivo o de la investigación dirigida, por ejemplo). ¿Qué estrategias, actividades y recursos pronostican acciones pertinentes? De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen potencialidades para alcanzar las intenciones educativas?, ¿cómo se pueden organizar de manera

⁵ El tema de grupos operativos, sería otro tema para ampliar y profundizar, como lo sería también las técnicas grupales como: el seminario, el debate y demás técnicas grupales.

valiosa para lograr la enseñanza y el aprendizaje?, ¿qué estilo de enseñanza y de aprendizaje seleccionar? (centrados en el profesor, en los alumnos o en los contenidos).

La organización, secuencia y flexibilidad de los contenidos y de las diferentes actividades habrán de considerar diversos elementos que constituyen la situación educativa. Los elementos se conjugan para hacer posible que, en una situación específica, se realicen las experiencias que se previeron en los momentos de la planeación didáctica. Entre los elementos de la situación educativa se encuentra los siguientes.

- Profesores que difieren según características personales: identidad docente, creencias educativas, valores, habilidades pedagógicas, conocimientos y dominio de modelos, métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, nivel social y cultural, nivel laboral, satisfacción laboral, entre otros
- Alumnos con diferencias según sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores, procedencia social y económica, desiguales niveles de motivación, por ejemplo)
- La presencia o ausencia del apoyo administrativo y de autoridades
- La desigual presencia de materiales y recursos de apoyo didáctico y de tecnologías de información y comunicación
- La calidad de la infraestructura escolar.

1) El profesor. La *escuela tradicional* centra su actividad en el docente; y la *escuela nueva o escuela activa* considera al estudiante como foco de atención. Actualmente, la postura constructivista enfatiza la construcción del aprendizaje por parte de los estudiantes; por su parte, al profesor le exige talento y pericia para ayudar a que así suceda. Ambos —estudiantes y profesores— son actores principales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La función docente consiste en enseñar, propiciar, promover, facilitar, orientar y crear condiciones para que suceda el aprendizaje. El profesor es el mediador del aprendizaje, por tanto, se le

demanda que tenga, primero, dominio de los contenidos, seguido de habilidades para tomar decisiones inteligentes y un equilibrio emocional para ofrecer una variedad de experiencias y actividades de aprendizaje específicas para cada una de las dimensiones del conocimiento.

- **Saber.** Se demanda que el profesor sea un representante con prestigio del conocimiento disciplinario, que a la vez cuente con autoridad profesional para promover el aprendizaje de hechos, datos, conceptos, principios, leyes o fórmulas, a través de la exposición, reiteración y acciones para la memoria significativa.
- **Hacer.** Exige que el profesor posea estrategias, habilidades, métodos y técnicas para implementar experiencias que promuevan la construcción de destrezas cognitivas y acciones inteligentes.
- **Ser.** Demanda que el profesor muestre una legalidad, honestidad, tolerancia, diálogo y comportamientos responsables; es el conocimiento psicopedagógico el que hace posible el aprendizaje de valores y actitudes.

Cada dimensión —saber, hacer y ser— requiere actuaciones distintas para su enseñanza y aprendizaje, pero es necesario considerar la existencia de sus relaciones y de su complementariedad. Desde los momentos de planeación, el docente se cuestiona cómo promoverá la interrelación entre las dimensiones del conocimiento. Por ejemplo, puede planear que los alumnos trabajen en pequeños equipos para promover el saber, el saber hacer y el ser. El trabajo grupal es un espacio para el desarrollo cognitivo, una oportunidad para mejorar los procesos de discusión e incrementar las habilidades de análisis, enriquecer las estrategias para comparar, contrastar o resolver problemas y para progresar en *saber hacer* críticas o en la construcción de mejores argumentos. Pero además, el trabajo grupal es un espacio propicio para el aprendizaje actitudinal. El docente puede anticipar la manera como se favorece el desarrollo progresivo de la convivencia a través de

actitudes y valores. Asimismo, puede prever y planear cómo ayudar a la construcción de la tolerancia, del respeto al punto de vista de los demás, cómo apoyar la construcción del saber escuchar, cómo incrementar la seguridad y confianza en las intervenciones de cada integrante, entre otros aspectos.

En síntesis, la planeación didáctica habrá de anticipar, en lo posible, los procedimientos que ayudarán al estudiante a construir el aprendizaje, es decir, las estrategias didácticas que usará el profesor. Se espera que elija métodos, estrategias y actividades con base en modelos educativos valiosos. La planeación didáctica anticipa la organización, la estructura y la secuencia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; es el momento para seleccionar las actividades, la organización del espacio y tiempo de las actividades; la ocasión para anticipar los medios, los recursos, apoyos, instrumentos o materiales didácticos. La secuencia es primordial, ojalá planee iniciar las experiencias educativas explorando cómo están dispuestos y entusiasmados los alumnos ante el nuevo aprendizaje y qué nivel de organización tienen del conocimiento que se intenta que aprendan. Es decir, para iniciar las actividades situadas, es preciso conocer la motivación de los estudiantes, sus experiencias y aprendizajes previos, así como las habilidades cognitivas con las que se presentan para integrar constructivamente el nuevo conocimiento. Es necesario puntualizar que la planeación es una guía y que las condiciones situacionales y disposicionales indicarán al profesor si se requiere motivar, ofrecer conocimientos remediales, cambiar el método, modificar estrategias o cuáles actividades enriquecer.

2) El estudiante. Anticipar lo que se espera haga el estudiante difiere también del modelo y del método que sustente el docente⁶. La propuesta deseable más generalizada es prever actividades para que los estudiantes aprendan haciendo y reflexionando sobre lo que

⁶ Los capítulos 3 y 4 sobre *Los modelos psicológicos y modelos pedagógicos*, puntualizan qué función se espera del estudiante según el modelo que sustente el docente.

hacen (Díaz Barriga y Hernández, 2006). Anticipar situaciones favorables de aprendizaje demanda claridad sobre qué harán los estudiantes, cómo lo harán, con qué apoyos docentes, con qué recursos didácticos y cómo se irá evaluando el progreso en los niveles de aprendizaje. Un aspecto fundamental es pensar cómo favorecer y apoyar para que los estudiantes sean los responsables de integrar, reestructurar y enriquecer el conocimiento que ya tienen, con el nuevo que se les ofrecerá o que ellos mismos indagarán. Planear lo que se activará durante la situación de la enseñanza y del aprendizaje lleva a reflexionar sobre las acciones y los comportamientos para avanzar hacia la conquista de los objetivos o intenciones educativas. ¿Qué actividades realizar para que observen y analicen críticamente, resuelvan problemas, descubran, como también para que avancen en la progresión de su autonomía cognitiva, de su seguridad y de su equilibrio emocional, a través de los contenidos de la disciplina que se enseña?

3) Recursos, medios, materiales didácticos o curriculares. Los recursos, medios o materiales son otro de los elementos presentes en la situación educativa. La diferencia abismal en la infraestructura y los recursos económicos de las instituciones educativas limita a la mayor parte de ellas a disponer de apoyos pertinentes de medios educativos para la enseñanza y el aprendizaje. En otros casos, contar con recursos didácticos está determinado por la capacidad y habilidad de los docentes para emplearlos de manera pertinente. Es cierto que los docentes los pueden diseñar, elaborar y producir, pero depende del talento, la imaginación, la creatividad y por supuesto, del tiempo de que disponen debido a las excesivas actividades que se le exigen o porque carecen de apoyo económico o de otro tipo.

Clasificación de materiales didácticos. Existen distintas maneras de clasificar los materiales didácticos, una de ellas es la que propone Zabalza (1989) y de la cual tomamos algunos ejemplos. Los clasifica según:

- el criterio de intencionalidad: orientar, guiar, proponer, demostrar.

- el tipo de los contenidos, ya sea para el aprendizaje de conceptos o para la construcción de habilidades o valores.
- el medio de comunicación o soporte —papel, informático, audiovisual—.

Entre los materiales que utilizan el papel como soporte se encuentran: libros de texto, manuales, guías didácticas, periódicos, periódico mural, libros de consulta como enciclopedias, diccionarios, atlas, folletos, revistas, cómics.

Ejemplos de materiales que no usan el papel como soporte:

- Medios audiovisuales. Las videograbaciones, videoproyecciones, películas y programas de televisión.
- Materiales informáticos como los discos con sistemas ópticos de almacenamiento de información (CD, DVD,) o paquetes de software.
- El internet, ofrece medios como la videoconferencia, chats, correo electrónico y la inmensa red mundial de comunicación e información. Aplicaciones como la hipermedia ofrece formatos gráficos, en audio, en imagen; el hipertexto, que brinda la capacidad de relacionar datos de manera no lineal mediante vínculos (*links*) o la web 2 como los blogs y la wiki, que permiten la interacción entre los usuarios y la construcción de comunidades virtuales.
- Actividades extra clase como acudir a museos, teatros, cines, zoológicos, viveros, invernaderos, colecciones diversas, centros arqueológicos, empresas, instituciones de salud, bosques, lagunas, esteros, o las mismas calles de las poblaciones para observar conductas sociales, valores, problemas sociales y ecológicos.
- Otros medios: los juegos o actividades lúdicas, el teatro guiñol, el material reciclado, los conjuntos de materiales para hacer construcciones o prácticas de laboratorio, las maquetas o modelos elaborados de diferente material, por ejemplo, para representar en Biología los órganos o componentes de la célula. Entre otros medios, los tradicionales como: ropa

de disfraces, ábaco, fotos, dibujos, el pizarrón, el rotafolios, el franelógrafo.

¿Qué medios elegir? Es evidente que la elección será con base en aquellos que motivan, despiertan el interés por el conocimiento, tienen información actualizada, se vinculan con la secuencia didáctica de los contenidos, son adecuados o pueden modificarse con base en las necesidades de los estudiantes, los que apoyan la configuración cognitiva y actitudinal ante el conocimiento, aquellos que ayudan al aprendizaje que se intenta construir —conceptos, habilidades, actitudes o valores—, los que favorecen la creatividad, el análisis de la realidad social, la investigación y el seguimiento de procesos de laboratorio. En la elección de los materiales, según Santos (1995) habrá que buscar la potencialidad didáctica que permitan al alumno: desempeñar un papel activo, comprometerse en la investigación de las ideas y en las aplicaciones de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales. Para elegir un medio didáctico como las películas y los videos, Robinson (1975) y Blázquez *et al.* (1993, en Parcerisa, 2001) consideran que es conveniente reflexionar si:

- Los objetivos, la calidad, la duración son adecuados
- Las imágenes y los comentarios facilitan la comprensión
- Las ideas comunican el mensaje con claridad, continuidad e interés
- Las cualidades técnicas de imagen —planos, iluminación— son pertinentes
- El sonido —claridad de voz, de narración, vocabulario— son apropiados.
- El impacto ayuda a descubrir problemas relacionados con el tema, desencadena reacciones interesantes o tiene la capacidad de generar discusiones
- Los contenidos avalan un tratamiento científico del tema: veracidad de la información, objetividad, actualidad, desarrollo expositivo adecuado a la estructura científica de la materia.

El uso inteligente de los medios didácticos permitirá que los estudiantes intervengan con mayor interés, de manera más participativa —al oír, ver, oler, manipular— y más amplia: física, cognitiva y actitudinal. Lo fundamental es que los medios promuevan la reflexión y jueguen un papel disparador del aprendizaje.

D) La evaluación del aprendizaje⁷

Una vez que con base en un modelo educativo se han elegido los objetivos, los contenidos de conocimiento, los comportamientos de los participantes, las actividades de enseñanza y los medios didácticos para la situación educativa, es necesario pensar cómo se evaluará el aprendizaje. La evaluación es un proceso sistemático, dialógico y reflexivo. La evaluación es reflexionar para mejorar las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, es decir, las relaciones entre profesor y estudiantes (Rosales, 1990; Santos, 1991, en parcerisa 2001 y Santos, 1995).

Anticipar el proceso de la evaluación implica responder a una serie de preguntas ¿qué, cómo, cuándo y para qué evaluar? Al igual que en los componentes anteriores de la planeación, los soportes teóricos metodológicos de la institución —y sobre todo del profesor— son básicos para conocer las teorías, creencias y valores que se tienen sobre la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Otras preguntas que invitan a reflexionar sobre la evaluación son: ¿qué es evaluar y qué es calificar?, ¿qué derivaciones tiene evaluar o medir?, ¿qué se debe priorizar: el desempeño o el rendimiento?, ¿qué aporta la Psicología para mejorar los procesos de evaluación?

La evaluación no es la parte final del proceso educativo, inicia desde el principio con el diagnóstico de necesidades educativas, la investigación de la disposición de los participantes y de la situación del contexto; la evaluación también está presente como autorregulación de los procesos educativos, además, aparece al final para reflexionar sobre los niveles logrados así como

⁷ Los capítulos 20, 21 y 22 (*La evaluación de los estudiantes; La evaluación del profesor y La evaluación de los procesos educativos*, respectivamente) ofrecen información adicional al tema de la evaluación.

para señalar la manera en la cual se puede seguir avanzando en el desarrollo humano y profesional. Por tanto, lo deseable es hacer posible que la evaluación permita observar, analizar y tomar decisiones sobre la situación inicial del aprendizaje, pero también sobre los avances que van logrando durante los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en relación con las intenciones previstas y a las nuevas que surjan; así como sobre las dificultades y necesidades no advertidas; todo esto con la finalidad de evaluar los niveles de progresión a la que llegaron los estudiantes con base en lo que se pretendió alcanzar y en otros conocimientos que no se habían considerado.

El alumno habrá de conocer lo que le demandan los objetivos institucionales y los saberes culturales específicos; habrá de estar al tanto del desempeño y de las actividades que se esperan de él, pero también del cómo se involucrará en ellas durante las situaciones del aprendizaje; asimismo, habrá de tener conocimientos sobre cómo se le informará y apoyará en relación con su avance en sus niveles de construcción del aprendizaje, es decir, sobre el grado de evidencias de aprendizaje (lo que sabe, lo que sabe hacer y las actitudes y valores) que se esperan una vez que concluya la sesión, el tema, la unidad o el curso escolar.

Una situación generalizada en los medios educativos es la evaluación que se hace solamente de la dimensión de los saberes. Quizá ésta sea la dimensión más fácil de evaluar, pero aun así, no habrá de reducirla a la reproducción memorística, es importante que los alumnos expliquen y comprendan con destreza y pericia los conceptos y los principios. También es necesario evaluar el saber hacer. Esta dimensión requiere que los estudiantes apliquen, ejecuten y demuestren que pueden emplear el aprendizaje en nuevas situaciones. Además, habrá que evaluar la dimensión de las actitudes y los valores. Esta evaluación puede realizarse a través de la observación así como de la recopilación de información sobre el estado inicial y la progresión en el aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, ¿cómo avanzó en la seguridad para comunicarse con otros?, ¿cómo mejoró en el trabajo colaborativo?

En ocasiones se confunde la evaluación de las dimensiones de aprendizaje, por ejemplo, el profesor proporciona los pasos para resolver un problema y demuestra cómo se aplican. Pero si en la evaluación sólo solicita cuáles son tales pasos y no pide que los *usen* o demuestren, el profesor supone ingenuamente que el estudiante sabe resolver un problema. En los siguientes ejemplos se confunde el aprendizaje declarativo con el procedimental y el actitudinal, se piensa que basta *decir algo* para que se derive de manera automática el *saber hacer* y una actitud favorable. No es indicado decir "estudia", habrá que enseñar cómo estudiar, qué estrategias y técnicas usar y procurar espacios para practicarlas, pero además, es necesario enseñar a los estudiantes a entusiasmarse y a apreciar que cuando se estudia resultan consecuencias favorables para el desarrollo humano. Cuando el profesor define o comenta situaciones de corrupción, de violencia, de discriminación, de honestidad, de tolerancia o cuando enseña a nivel declarativo la maldad o la benevolencia en las relaciones sociales, no puede decir que ya enseñó actitudes y valores. Es una práctica habitual que las actitudes y los valores se enseñen como si fueran datos o conceptos. Para evaluar actitudes y valores no basta el conocimiento conceptual. No es suficiente decir al alumno "pórtate bien", "se honesto". Al *saber*, es necesario incorporar habilidades cognitivas, tomar decisiones, analizar las causas y elementos que fomentan los valores o la falta de estos, pero además, es fundamental ofrecer a los alumnos situaciones vivenciales para tener experiencias en donde se evidencien progresivamente actitudes y valores.

Funciones y tipos de evaluación

- Evaluación diagnóstica o inicial. Ocurre al inicio de las actividades o se aplica de manera puntual cuando surge un nuevo concepto o tema durante el proceso educativo. La actividad docente es compleja por la atención que habrá de brindarse a cada estudiante, en cada uno de ellos los aprendizajes previos son diferentes. La evaluación diagnóstica permite indagar el nivel de organización de los aprendizajes

con que se presentan los alumnos para integrar y enriquecer su conocimiento con los nuevos contenidos. ¿Qué aprendizajes le servirán de soporte para comprender el nuevo conocimiento?, ¿con qué conocimientos potenciales cuentan?, ¿cuáles necesitan? Sin duda, es necesario indagar las distintas dimensiones del conocimiento: datos, conceptos, fórmulas; así como la dimensión cognitiva: su nivel de desarrollo, habilidades, destrezas, estrategias, competencias; y la dimensión de las actitudes que tienen ante el nuevo conocimiento: el interés por la escuela, sus expectativas, las etapas de su desarrollo en relación con valores tales como la colaboración y la tolerancia. También, es preciso contar con información para conocer el medio social, cultural y económico de procedencia de los estudiantes. En fin, la evaluación inicial permite conocer las necesidades y virtudes con que los estudiantes se presentan ante sus compañeros, el profesor y el nuevo conocimiento. A través de la evaluación inicial se conoce si los estudiantes cuentan con requisitos mínimos indispensables. En caso contrario, el docente sugerirá actividades remediales o compensatorias para que los estudiantes lleguen a las metas previstas. Un diagnóstico inicial más amplio invita a considerar si el contexto apoya u obstaculiza un ambiente propicio para las actividades educativas, si la institución cuenta con la infraestructura, los servicios y los medios de apoyo pedagógicos. También es un momento oportuno para que el docente reflexione sobre la consistencia y pertinencia del dominio de los contenidos, de sus actitudes para favorecer oportunidades para el aprendizaje, de su sentido y su significado sobre la función docente, y algo crucial, sobre su encanto y entusiasmo por la profesión docente.

La evaluación formativa implica recoger información para analizar cómo se va avanzando, qué tipo de interacción se fomenta entre profesores y estudiantes, qué cambiar, qué apoyar o qué mantener. Este tipo de evaluación permite

reflexionar si en los procesos educativos las actividades, estrategias, métodos y medios pedagógicos empleados permiten la construcción del aprendizaje. Es una evaluación tan importante porque crea espacios para apoyar a los estudiantes en su progresión a niveles de aprendizaje más significativos y complejos. La ausencia de la evaluación formativa permite la presencia de la descalificación y la reprobación, de acciones que inhiben y desalientan porque son acciones que no contribuyen a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

- La evaluación sumativa, final o acumulativa. En esta etapa se analiza el alcance logrado para ponderar si es suficiente el nivel de aprendizaje alcanzado o para orientar hacia prácticas futuras con la intención de mejorar aprendizajes y enseñanzas. Es una evaluación del alumno y del profesor. Cuando el profesor no se considera responsable del aprendizaje no tiene porqué cambiar sus métodos de motivación, de enseñanza y de apoyo a los estudiantes y asume que los niveles bajos que alcanzaron los estudiantes se deben a que ellos no estudiaron.

Los momentos de la planeación didáctica, su operación y evaluación habrán cumplido sus propósitos si ha sido posible desarrollar comprensión significativa del conocimiento, habilidades de pensamiento, desarrollo social y ético, de tal manera que pueda continuar aprendiendo en el futuro por sí solo (Coll, Pozo y Valls, 1992) pero también a través de la convivencia con otros.

Referencias

- Álvarez, L.; González, P. y Soler, E. (2002). "Los contenidos del aprendizaje: la programación flexible" en González-Pineda, J., A.; González, R.; Núñez, J., C. y Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 245-270.
- Bloom, B. (1981). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Coll, C. (1997). *Psicología y currículo*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. Pozo, J. I. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma*: Madrid: Siglo XXI.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO-Santillana.
- Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, Frida et al, (1990). *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México: Trillas. Se puede encontrar un resumen en: http://www.benavente.edu.mx/archivo/mmixta/lect_opc/LO_pe1.doc Consultado en noviembre 2007.
- Fernández, N. (2008). "Objetivos de aprendizaje". Consultado en octubre de 2008. <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/021123232113.html>
- Hernández, P. (2001). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea
- Molina, Z. (1997). "Planeamiento didáctico: fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para el desarrollo". San José, C. R.: EUNED, pp. 61-126.
- Monroy, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología Educativa. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Parcerisa, A. (2001). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la práctica*. Madrid: Narcea.
- Robinson, P. R. (1975). "Sistemas y métodos audiovisuales", en Parcerisa, A. (2001). *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Salinas, D. (1990). "Los profesores y la planificación de la enseñanza: ¿qué hago el lunes? Cuadernos de pedagogía. No. 184, pp. 96-100.
- San Martín, A. (1986). "El pensamiento pedagógico del profesor". *Revista de psicología y pedagogía aplicadas*. Vol. XVIII, no. 33.
- Santos, M., A. 1995. "La Evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora". *Investigación en la Escuela* (30). Pp. 23-35.
- Shavelson, R. y P. Stern (1985). "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comp.) (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 372-419.
- UNAM EG (2008). Universidad Nacional Autónoma de México. Estatuto General de la UNAM. <http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/consulta/#>

- Villareal, E. (1980). "La planeación académica integral; un proyecto para la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio de la Facultad de Química". *Cuadernos de planeación universitaria*. No. 9. México: UNAM.
- Zabalza, M., A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Anexo

Propuesta de formato para la Planeación Didáctica

Nombre del profesor: _____ Fecha _____

Asignatura: _____

Unidad _____

Tema _____ No. Sesión _____

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS	DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
<p>1. ¿Qué SABER se espera que los alumnos aprendan?</p> <p>Conocimientos DECLARATIVOS: datos, fechas, definiciones, leyes, fases, fórmulas, conceptos, principios...</p> <p>Acciones: <i>nombrar, recordar, reconocer, señalar...</i></p>	<p>1 Indica la organización y secuencia de los temas del programa.</p>	<p>1 Considera las fases del trabajo en el aula: Apertura, desarrollo y cierre</p>	<p>1 Considera los diferentes TIPOS de evaluación.</p>
<p>2. ¿Qué SABER HACER se espera que los alumnos aprendan?</p> <p>Conocimientos PROCEDIMENTALES: destrezas, habilidades o competencias cognitivas. Aprender a pensar. Aprender a aprender.</p> <p>Acciones: <i>Analizar procesos, fases, pasos o etapas, clasificar, comparar, crear, demostrar, diseñar, experimentar, formular críticas, formular y comprobar hipótesis, inferir, interpretar, observar, organizar, resumir, resolver problemas, buscar soluciones, tomar decisiones, emitir juicios, aplicar.</i></p>	<p>2 ¿Los contenidos son de tipo: - declarativo, - procedimental - actitudinal?</p> <p>Es decir ¿el contenido disciplinario es para conceptualizarlo, saber qué hacer con él y para tomar una actitud ante los contenidos que se aprenden?</p>	<p>2 Incluye actividades de profesores y estudiantes. ¿Qué estrategias de enseñanza y de aprendizaje emplear?</p> <p>3 ¿Qué métodos y estrategias didácticas se emplearán?</p> <p>4 ¿Qué medios didácticos para apoyar la enseñanza y el aprendizaje?</p>	<p>a) Diagnóstica, al inicio y siempre de manera <i>puntual</i> cuando se requiera.</p> <p>b) Formativa para apoyar la progresión del aprendizaje.</p> <p>c) Sumativa para ver el nivel al que se llegó y programar alguna actividad compensatoria.</p>
<p>3. ¿Qué SER formar?</p> <p>Conocimientos ACTITUDINALES: normas, valores.</p> <p>Acciones: <i>honestidad, respeto, tolerancia...</i></p>			

Referencias bibliográficas _____

Observaciones _____