



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Alger 2



Faculté des Langues Etrangères
Département d'Allemand, Espagnol et Italien
Section d'Espagnol
Support pédagogique

INTRODUCTION A LA DIDACTIQUE

3^{ème} ANNEE LICENCE D'ESPAGNOL

Pour Dossier de Professorat

Dr. Rabéa BERRAGHDA

Alger 2022



رشيدة بن عتسو
رئيسة قسم اللغات الألمانية
الإسبانية والإيطالية

INDICE

Presentación	3
1- La didáctica como disciplina	5
1- Análisis previo de didáctica.....	5
2- Objeto, concepto, finalidades y límites de la didáctica.....	7
3- Perspectivas de la didáctica.....	7
3.1. Perspectiva tecnológica.....	8
3.2. Perspectiva artística.....	9
3.3. Perspectiva cultural.....	10
4- Relaciones entre didáctica y curriculum.....	10
4.1. Definición del curriculum.....	11
4.2. Las dimensiones del proyecto curricular del centro educativo.....	11
Conclusión	13
2- El proceso de enseñar y aprender. Modelos didácticos	14
Introducción.....	14
1- Definición: ¿Qué es lo que llamamos modelos didácticos.....	14
2- Distintos modelos, distintos enfoques con distintas intenciones.....	15
2.1. Modelo didáctico tradicional (o transmisivo).....	15
2.2. Modelo didáctico tecnológico.....	18
2.3. Modelo didáctico espontaneísta-activista.....	19
2.4. Modelo didáctico de investigación en la escuela.....	22
Conclusion.....	25
Actividades.....	25
3- La interacción en el aula	26
Introducción.....	26
1- Aproximándonos al concepto: ¿qué es un aula?, ¿Qué es interacción?, ¿Qué supone la interacción en el aula?, ¿Qué características debe poseer un aula que favorezca una interacción positiva entre todos los participantes.....	27
1.1. El aula.....	28
1.2. La interacción.....	31
1.3. El aula-clase como escenario de interacciones.....	31
1.3.1. Los grupos en el aula.....	35
1.3.2. El aula como lugar de encuentro con los otros.....	35
1.3.3. Una clase que sugiere una gran cantidad de acciones.....	38
1.3.4. El aula, un espacio acogedor donde la diversidad sea el objetivo por el que apostamos y creemos.....	38
1.3.5. El aula: un lugar distinto.....	39
Conclusion.....	41
Actividades.....	41



4- Las competencias básicas. La planificación de objetivos Y contenidos.....	42
Introducción.....	42
1- Concepto y clasificación de las competencias básicas.....	42
1.1. Competencia en comunicación lingüística.....	43
1.2. Competencia matemáticas.....	43
1.3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo.....	43
1.4. Tratamiento de la información y competencia digital.....	43
1.5. Competencia social y ciudadanía.....	43
1.6. Competencia cultural y artística.....	44
1.7. Competencia para aprender a aprender.....	44
1.8. Autonomía e iniciativa personal.....	44
2-La planificación de los objetivos.....	44
3-Las competencias básicas y los objetivos.....	46
4-Los contenidos de enseñanza.....	46
4.1. Organización de los contenidos.....	47
4.2. Secuenciación de contenidos.....	49
4.3.Las competencias básicas y los contenidos.....	50
Actividades.....	50
5- La evaluación como mejora del aprendizaje: modelos, técnicas Y criterios.....	51
Introducción.....	51
1- Conceptos y características de la evaluación.....	51
2- Medición y evaluación. Diferencias esenciales.....	53
3- Tipos de evaluación.....	56
4- ¿Qué método e instrumento empleamos para desarrollar la evaluación.....	59
4.1. Métodos.....	59
4.2. Técnicas e instrumentos de evaluación.....	60
Conclusión.....	62
Actividades.....	62
Bibliografía.....	63



Presentación

La tarea de enseñar, aunque data de tiempos remotos, es de las más difíciles de describir. Es complejo concretar acerca de los qués, de los cómo y de los cuándo se produce el aprendizaje en el discente. De ahí, este documento, titulado: **Introducción a la didáctica**, dirigido especialmente a los estudiantes del tercer grado de español, universidad de Argel 2, trata cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje y aborda las condiciones y circunstancias por las que éste se consigue.

Una tarea cuya razón reside en que otros aprendan. J. Dewey (1967:23) afirma que entre la enseñanza y el aprendizaje existe la misma relación que entre la venta y la compra. ¿Qué enseñanza se da si no hay alguien que aprende?

Este documento se inicia, en el capítulo 1, **La didáctica como disciplina**, con una cuestión preliminar: la delimitación de la Didáctica como campo de estudio, su finalidad y contenido, así como su relación con el currículum.

En el capítulo 2, **El proceso de enseñar y aprender. Modelos didácticos**, se presenta a éstos desde la consideración de que no existe un modelo perfecto, puesto que cada uno de ellos propone una manera de planificar, desarrollar y evaluar el proceso didáctico partiendo de lo importante que es para un docente el conocimiento del currículum.

En el capítulo 3, **La interacción en el aula**, se muestra la manera de obtener beneficios de la comunicación que se establece en un aula, repasando sus condiciones. Nos adentramos en el capítulo 4, **Las competencias básicas. La planificación de objetivos y contenidos**, en los más significativos elementos curriculares, dedicando una especial atención a las competencias básicas y a su relación con objetivos y contenidos, como factor clave del aprendizaje.

Finalizamos el proceso didáctico con el capítulo 5- **La evaluación como mejora del aprendizaje: modelos, técnicas y criterios**, dando respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se define la evaluación? ; ¿Diferencias esenciales entre medición y evaluación?; ¿Tipos de evaluación?; ¿Qué métodos, técnicas e instrumentos deben ponerse en práctica/desarrollarse en esta evaluación?

Para conseguir el proceso didáctico, es preciso contar con docentes que conciban el aprendizaje de sus alumnos como la finalidad última de su trabajo.



Módulo: Introducción a la didáctica
Tercer curso/ L3/ Semestre: 6
Grupos 1/2/3/4 y 5

Título del capítulo: Didáctica como disciplina

La didáctica es el arte de enseñar todas las cosas a todos los hombres



Objetivos de la asignatura:

- Tratar cuestiones relacionadas con la enseñanza y con el aprendizaje.
- Abordar las condiciones y circunstancias por las que el proceso didáctico se consigue.

Preguntas clave para empezar a pensar

- ¿Qué te sugieren estas preguntas?
 - “Es una película muy didáctica”.
 - “Esta persona es muy didáctica hablando”.
- ¿Crees que se puede producir aprendizaje si no ha habido enseñanza?
- ¿Es la enseñanza y el aprendizaje un binomio inseparable?

1. Análisis previo de didáctica

Definir la didáctica como disciplina científica supone determinar su objetivo y contenido propio, que la diferencia de otras disciplinas. Una disciplina científica constituye un corpus de conocimientos, es decir, un conjunto de conceptos, procesos organizados y sistematizados sobre un campo determinado, que constituye su objetivo de estudio. Este corpus se genera normalmente mediante diversos procedimientos de investigación, que llevan a la práctica profesional. Este análisis podría considerar la Didáctica desde **un punto de vista estático y dinámico**.

- Desde un punto de vista estático, con lo cual habría que estudiar su finalidad, su contenido y las personas que la protagonizan (docente y discente).
- Desde un punto de vista dinámico, se considera como un proceso vivo que debe ser planificado, que se desarrolla a través de unos medios y una tecnología determinada y que debe finalizar con una evaluación que sirva de mejora y enlace de la siguiente planificación. Desde ambas consideraciones,

nos encontramos que este análisis podría abordarse desde diversas perspectivas o marcos de referencia:

- ✓ **Desde el punto de vista semántico**, debería delimitarse y concretarse su contenido y diferenciar su objeto de estudio con relación a otras disciplinas.
- ✓ **Desde el punto de vista histórico**, la Didáctica es la primera disciplina de la educación que se constituye. El término comienza a utilizarlo Ratke, en Alemania, a principios del siglo XVII. Fue Comenio quien continúa con estos estudios algunos años más tarde, los difunde (propaga) y va consiguiendo que se relacionen concretamente con la enseñanza. Sin embargo, es **Herbart** el que logra que se considere como una disciplina dedicada al estudio en concreto de la enseñanza durante la escolarización.
- ✓ **Desde el punto de vista social**, resulta que no es una disciplina estática e inmutable, sino que se va construyendo y se va modificando a lo largo del tiempo; de ahí que debería estudiarse siempre como un proceso y analizarla a la luz del contexto social en el que se desarrolle, porque se cambian las personas, los intereses y las demandas sociales.
- ✓ **Desde el punto de vista racional**, el análisis consistiría en establecer, de una forma lógica, cuál debería ser el objeto de estudio de esta disciplina.
- ✓ **Desde el punto de vista etimológico**, el término didáctica es de origen latino (**docere**: enseñar / **discere**: aprender) con una raíz común a dos vocablos griegos (**didaskain** o enseñar y **didaskalia** o enseñanza), lo que nos conduce a deducir que trata de todo lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje.

2. Objeto, concepto, finalidades y límites de la didáctica

Según la etimología de la palabra, parece que el protagonismo en su contenido lo tiene **la enseñanza** y todo lo que esté relacionado con ella. La didáctica no es un concepto cerrado, sino es de carácter dinámico y procesual. De esta forma, el objeto de la didáctica no debería ser considerado como la enseñanza de una forma aislada, sino más bien el proceso didáctico, concebido éste como la relación existente entre el triángulo formado por los contenidos, el discente y el docente. El proceso didáctico se describe como una secuencia de acciones, desde la programación a la evaluación de las mismas, constituyendo la fase central: el desarrollo de métodos, estrategias o recursos empleados para que el discente aprenda. Se trata de proceso complejo en el que se producen modificaciones, se avanza, se retrocede y, sobre todo, está fuertemente influido por las relaciones y comunicación existente entre los elementos implicados en el mismo (el aula, el centro, la familia, el sistema educativo...).

La didáctica puede **definirse** como la disciplina que, a partir de la reflexión e investigación sobre la enseñanza, aborda el proceso didáctico y las condiciones que éste requiere para conseguir aprendizaje.

La **finalidad** de la didáctica es que el alumnado alcance una educación integral, es decir, una formación intelectual, un equilibrio afectivo y social y autonomía, adquiriendo conocimientos, destrezas y formación en valores.

Respecto a los **límites** que pueden señalárselos son los derivados de las personas que intervienen en el proceso, del avance tecnológico y de los conocimientos y sus consecuencias en la formación del profesorado, así como del complejo contexto social en el que tienen lugar los procesos educativos.

3. Perspectivas de la didáctica

La consideración de la didáctica como disciplina se lleva a cabo considerando varias perspectivas.

3.1. La perspectiva tecnológica (científica)

Considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser cuidadosamente planificado y metódicamente desarrollado a partir del análisis de las necesidades y de los contextos formativos para alcanzar el modelo educativo que se persiga. La tarea

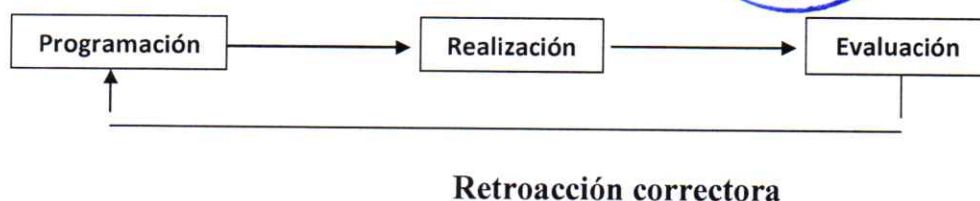
esencial de una didáctica tecnológica es valorar y actuar para que el alumnado consiga **los objetivos** fijados mediante los recursos y procedimientos más adecuados que se desarrollen a lo largo del proceso didáctico. (Medina, 2002)

Para arrancar de una idea global de lo que significa la tecnología didáctica en estos momentos, es conveniente hacer algunas consideraciones sobre su evolución. Este proceso evolutivo tiene dos grandes momentos o etapas aun con plena vigencia. Dieuzeide (1970) los llama “tecnología **en** la enseñanza” y “tecnología **de** la enseñanza”

- La tecnología en la enseñanza, supuso la introducción de medios y recursos tecnológicos (apoyos intuitivos, medios audiovisuales, etc....) que facilitan y economizan el trabajo de los alumnos y el profesor.
- La tecnología de la enseñanza, en cambio responde a un planteamiento más científico y actual. Se trata de “tecnificar” el proceso de enseñanza-aprendizaje buscando la y objetivación, racionalización y optimización de la enseñanza, porque busca la **eficacia**, que conlleva hacer las cosas apropiadas o simplemente actuar “bien” para conseguir unos objetivos.

Es decir: Objetivar y racionalizar el proceso mediante su esquematisación en tres momentos interactuantes: la programación, la realización y la evaluación. La eficacia de estos momentos se mide en función de los objetivos que se hayan propuesto como alcanzables. Estos son los **elementos básicos** de una perspectiva tecnológica que tiende a mejorar o perfeccionar la enseñanza o sea optimizarla.

En consecuencia, el modelo más simple de la enseñanza, desde una perspectiva tecnológica, sería:



Pues, según el modelo, enseñar exige o consiste básicamente en:

- a. **Programar**, es decir diseñar previamente unos objetivos en relación con unos contenidos, actividades, recursos y establecer los criterios con los que la eficacia de todos estos elementos se va a evaluar.
- b. **Realizar la programación**, es el momento de poner en práctica las estrategias diseñadas o programadas. Se lleva a cabo a través, básicamente, del uso de técnicas y recursos didácticos.
- c. **Evaluar**, que permite medir y valorar la bondad tanto de la programación como de la realización. La no consecución de los objetivos implicaría la ineficacia del proceso tal como se había diseñado o llevado a la práctica, y por lo tanto es necesario **reestructurarlo**. Implica, por consiguiente, la posibilidad de **recuperación**, o lo que se llama el elemento de *feed-back* o retroalimentación del modelo.

En conclusión, **la tecnología** significa un nuevo modo de relacionarse entre sí los elementos del acto didáctico: la técnica es un elemento nuevo interpuesto entre el alumno y la realidad que debe conocer (contenidos). En la educación la perspectiva tecnológica es la visión positiva de la didáctica, el saber científico y de la tecnología como aplicación del conocimiento. Aportaciones para entender la tarea de la enseñanza y capacitar al profesorado en las principales opciones y actualizaciones que lleva el desempeño eficaz en la clase.

3.2. La Perspectiva artística

Se trata de concebir la acción de enseñar como una actividad artística. Hay autores (Eisner, 1995; Woods, 1996) que sostienen que no es posible encontrar normas y leyes que puedan satisfacer la forma de enseñar de cada docente o la de aprender de cada alumno o alumna, sin olvidar los condicionantes que impone el contexto o ambiente donde tenga lugar el proceso didáctico o lo que la sociedad valore en ese momento.

3.3. La perspectiva cultural

Se trata de una perspectiva integradora desde la que se analiza la didáctica como un espacio de reflexión sobre el proceso didáctico y sus componentes, con un campo teórico-práctico en el que van desarrollándose acciones refrendadas “confirmadas” por las investigaciones educativas y también otras que son producto de la reflexión personal y de la creatividad del docente.

En resumidas cuentas, la Didáctica, como ya se ha expuesto, es una disciplina viva, con un sentido ecológico y en continuo proceso de adaptación. Interiorizar en qué consiste el proceso didáctico, los condicionantes de esa interacción que se produce entre la enseñanza y el aprendizaje y conocer cada uno de los elementos que configuran dicho proceso, es de vital importancia en los actuales contextos. La Didáctica es la materia con mayores posibilidades de propiciar una reflexión sobre la propia práctica y de ayudar en la construcción de la identidad profesional, orientando al docente en su tarea encaminada a la consecución del aprendizaje de su alumnado.

4. Relación entre didáctica y currículum

Al considerar **la didáctica** como una elaboración propia de los países europeos y al **currículum** como construcción de los países de habla inglesa. Sin embargo, los estudios de Hamilton (1989), citados por A. Estebarán (2004) evidencian que ambos términos comienzan a usarse en Europa sobre la misma época, aunque se refieran a contenidos, sujetos y finalidades distintas.

Mientras la Didáctica nace como un cuerpo del saber que tiene como objetivo de estudio a la enseñanza y los procedimientos más idóneos para enseñar todo a todos, el currículum nace como un documento organizado de forma coherente que prescribe el contenido que deben aprender los estudiantes. Por eso no cabe duda de la relación y la cercanía entre ambos términos.

	El Currículum	La Didáctica
Divergencias	-Es el qué enseñar: se centra en el contenido.	-Es el cómo enseñar: se centra en la metodología para llegar a la práctica.
	-Es el plan diseñado para	

	llevar a cabo la enseñanza. -Ciencia perspectiva.	-Es una disciplina orientada a la práctica. -Ciencia aplicada.
--	--	---

El conocimiento del currículum para un docente es fundamental para el buen desarrollo del mismo. De esta forma, nos acercamos a la definición del currículum para comprender las diferentes dimensiones de un proyecto curricular en las cuales éste se planifica.

4.1. Definición del currículum

Apoyándose en la ley actual educativa podemos definir el currículum como *el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la Ley de Educación.*

4.2 Las dimensiones del proyecto curricular del centro educativo:

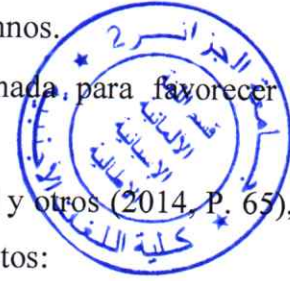
i- Los objetivos generales de área. **¿Qué enseñar?** En la actualidad hace referencia a las competencias básicas que se desarrollan, respondiendo a la pregunta ¿Qué competencias se desarrollan?

Los objetivos generales se desarrollan explicitando cuáles son las intenciones educativas, respondiendo a interrogantes tales como **¿Qué hay que enseñar?** , **¿Para qué hay que enseñarlo?** En un determinado centro, haciendo especial hincapié en que hay que atender a las necesidades concretas del alumnado.

ii- Secuencia de los contenidos. **¿Cuándo y cómo presentar los contenidos?** Los contenidos son explicitados y organizados por ciclos en los decretos de enseñanzas. Siempre la secuenciación de los contenidos en los diferentes ciclos se ajuste a los siguientes criterios:

- Respetar el desarrollo evolutivo del alumno.
- Ajustarse a la lógica interna de las disciplinas y la estructura de las materias.

- Conectar con el conocimiento previo de los alumnos.
- Presentar de forma progresiva e interrelacionada, para favorecer un aprendizaje profundo.



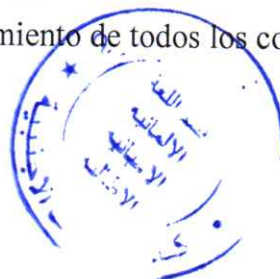
iii-Opciones metodológicas. ¿Cómo enseñar? Según Moral y otros (2014, P. 65), la opción metodológica debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Las experiencias de los alumnos, haciendo que éstas conecten con los nuevos aprendizajes.
- El principio de participación activa. Se debe buscar una metodología participativa y activa que implique a todos los niños por igual en el aprendizaje.
- Que el ambiente de trabajo sea relajado y éste exento de tensiones y miedos que puedan bloquear el aprendizaje.
- Que se consiga el desarrollo de las competencias básicas expresadas en la ley de enseñanzas actual.

De acuerdo con este autor, la opción metodológica por la que se opte, ya sea directa, colaborativa/cooperativa o apoyada en la investigación y el descubrimiento por parte del alumno, ha de tener estos principios que acabamos de exponer, y fundamentalmente debe encaminada a fomentar un aprendizaje significativo para los alumnos, un aprendizaje personalizado que garantice la interacción y el intercambio para hacer que el alumno se sitúe frente al aprendizaje de manera activa.

iv-Materiales y recursos didácticos. ¿Qué materiales voy a utilizar? Cada centro deberá optar por los materiales adecuados para satisfacer las necesidades de su alumnado, teniendo en cuenta que existen multitud de propuestas en cuando a recursos y numerosos medios tecnológicos entre los cuales el profesorado puede realizar la elección más adecuada.

v-Pautas de evaluación. ¿Cuándo y cómo voy a evaluar? La finalidad de la evaluación es la mejora y la regulación progresiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en lo que se refiere a su programación como su realización. Es, por tanto, un medio para comprobar el funcionamiento de todos los componentes



curriculares, así como comprobar cómo progresa cada alumno en la consecución de los objetivos y en el grado de adquisición de las competencias básicas.

Los criterios de evaluación deben hacerse explícitos a los alumnos para que ellos consigan desarrollar una autorregulación en su propio aprendizaje mediante la verificación de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación formativa y sanativa.

Conclusión

El currículum, es la especificación de las intenciones educativas, permitiendo guiar las acciones de los docentes. Es decir, permite establecer el qué, cómo y cuándo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar. La didáctica es la ciencia que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual y práctica del estudiante según sus propios intereses y necesidades.

Pues, su **relación** es que la didáctica interviene en el currículum para hacerlo más efectivo e innovador durante el proceso enseñanza-aprendizaje. La didáctica y el currículum comparten el mismo campo de trabajo, de estudio, de investigación y de programación epistemológica. Por eso no cabe duda de la relación entre ambos términos. Las dos teorías propician un marco para pensar y conocer la escuela o la educación y ambas se complementan.

En el momento actual se aboga por una visión integradora de la didáctica y el currículum, entendiendo que los resultados de la investigación en el campo de la didáctica se convierten en aportaciones al currículum.

Grupos 1/2/3/4 y 5

Título del capítulo: El proceso de enseñar y aprender. Modelos didácticos.

Introducción

Cada docente puede creer tener el mejor modelo didáctico. El concepto de modelo didáctico permite abordar la complejidad de la realidad escolar (tanto la realidad escolar tradicional como las tendencias transformadoras, así como los modelos más recientes).

Podemos subrayar que no existe un único modelo didáctico válido al que nos tengamos que ajustar, sino que hay diferentes modelos pedagógicos que explican y describen la realidad educativa. Conoceremos los existentes, las bases que los definen y fundamentan, para llevar a cabo aquel que consideremos oportuno para la práctica docente, desde nuestra filosofía educativa.

En este capítulo analizamos los diferentes modelos didácticos, desde la consideración que no exista un modelo perfecto, puesto que cada uno de ellos propone una manera de planificar, desarrollar y evaluar el proceso didáctico, depende de la influencia por la concepción que se posea del enseñar y del aprender, por el contexto y por las diferencias individuales del alumnado.

1- Definición: ¿Qué es eso que llamamos modelos didácticos?

En el campo científico, el término **modelo** puede designar diversas realidades, y por ello ha habido diferentes definiciones según sea el autor que se ocupara de las mismas. Pero la mayoría de las definiciones se decantan hacia un denominador común, que considera el modelo como **representación de la realidad**.

El modelo, al ser una imagen de la realidad, es **provisional, aproximativo** y, sobre todo, va a derivar de la concepción educativa de la que se parte. Cada teoría de la enseñanza cristaliza en un determinado modelo de enseñanza. Según Gimeno Sacristán (1992-2009) que es *“a partir del uso de cada modelo, se realiza una comprensión diferente de la realidad de la enseñanza”*. Por ello, a través de la historia educativa

han podido considerarse y estudiarse diversos modelos. Estos **modelos constituyen el motor que ha de hacer evolucionar el campo didáctico y curricular.**

Los modelos didácticos o de enseñanza son de naturaleza teórico- práctico, orientados a la transformación permanente de las acciones formativas, implicadas en la clarificación integral del acto docente-discente.

Diversos autores han utilizado, caracterizado y distinguido diferentes modelos didácticos que han guiado el proceso de enseñanza- aprendizaje, agrupándolos en cuatro que son los siguientes.

- i- Modelo didáctico tradicional (o transmisivo)
- ii- Modelo didáctico tecnológico
- iii- Modelo didáctico espontaneista- activista
- iv- Modelo didáctico de investigación en la escuela.

2. Distintos modelos, distintos enfoques con distintas intenciones.

2.1- Modelo didáctico tradicional (o transmisivo)

Hay muchos docentes que creen que enseñar consiste básicamente en explicar a los alumnos los contenidos esenciales de una determinada asignatura, por lo que el curso se organiza en torno a una secuencia de temas seleccionados, el profesor explica los temas, los alumnos anotan y luego los evalúan o controlan mediante exámenes para medir su aprendizaje (Pabón, 1996). Seguramente muchos se ven en este prototipo de enseñanza, e imparten clases bajo este modelo porque es la única forma que saben y es lo que la sociedad piensa sobre la tarea de enseñar. También porque el contexto institucional favorece este enfoque (horario, organización docente, libros de texto, estructura de las aulas, conocimiento disciplinar...)

El modelo tradicional o (escuela tradicional) se centra en el profesorado y los contenidos. Los aspectos metodológicos, el contexto, y especialmente el alumnado, quedan en un segundo plano (Mayorga y Madrid, 2010). Esto, es la cultura dominante en la mayor parte de los centros escolares.

Sus tres referentes son: *la clausura, el maestro y la disciplina*. Las necesidades de *vigilancia y control* predominan sobre la enseñanza, con el pertinente ritual de

procedimientos normativos, de competitividad, de premios y castigos. Entre el maestro y el alumno se establece una relación absoluta de *poder-sumisión*. Por otro lado, *la autoridad y la palabra* se convierten en el centro del proceso educativo. El elemento fundamental es la transmisión verbal de *contenidos disciplinares* (del conocimiento) sin conexión directa con la realidad y organizados de manera acumulativa y aislada. Es un *conocimiento unidireccional* en el que el alumno es un mero receptor de los contenidos que transmite el profesor; no existe una relación entre éste y el alumno, ni del alumno con los compañeros; no hay sitio para la iniciativa autónoma del niño, ni para las interacciones creativas, ni para el trabajo en grupo y cooperativo.

En relación al *proceso didáctico*, que sigue el modelo tradicional cabe decir que la enseñanza se limita a proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente, así como una patente obsesión por los contenidos.

-¿Qué enseñanza nos proporciona este modelo? Una síntesis del saber disciplinar, lo importante es la transmisión de las disciplinas y el predominio de *las informaciones* de carácter conceptual.

- ¿Cuál es la metodología empleada por el profesor?

Metodología basada fundamentalmente en la transmisión del profesor, lo importante es la cantidad de información que reciba el alumno sin preguntarse si lo entiende o no, y en las actividades centradas, sobre todo, en la exposición/explicación del profesor con apoyo del libro de textos y ejercicios de repaso.

El papel del alumno (objeto del proceso) consiste en obedecer y escuchar atentamente, estudiar y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. La escuela actúa como una mera reproductora de los ideales del Estado, queriendo formar alumnos homogéneos sin capacidades de expresar claramente sus ideas y opiniones.

El papel del profesor (sujeto del proceso) consistirá en explicar los temas y mantener el orden en la clase.

La evaluación está centrada *en recordar los contenidos transmitidos* que hay que aprenderlos de memoria; *enseñanza memorística, enciclopedismo*. Los alumnos no tienen la posibilidad de construir su propio conocimiento, sino el que le dicte el profesor. Es una evaluación que atiende sobre todo al producto final, no al proceso de adquisición de esos conocimientos (evaluar es igual que calificar). Finalmente, una

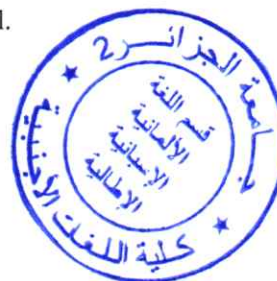
evaluación realizada mediante exámenes; lo que importa es el resultado acompañado de unas costumbres como el castigo físico, los métodos de enseñanza acientíficos basados en el mero verbalismo y la repetición, los libros con contenidos demasiado anticuados, el mobiliario arcaico, entre otros, se han ido dejando por el camino (García Pérez, 2000).

En conclusión, *es la escuela del silencio y del no diálogo*. Es un modelo donde se promueve el conformismo, el aislamiento, la competitividad, la falta del espíritu democrático. Es una educación autoritaria basada en el memorismo y la repetición mecánica. Todos sabemos que eso no sirve para nada, y todos los docentes nos hemos examinado y quizás aprendido de memoria.

ELEMENTO FUNDAMENTAL	Transmisión verbal de CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Sin conexión directa con la realidad y organizados de manera acumulativa y aislada. • Conocimiento básico de las materias. • Transmitidos de forma simple. • Conocimiento unidireccional
PROCESO DIDÁCTICO	¿Qué ENSEÑANZA NOS PROPOCIONA?	<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis del saber disciplinar. • Transmisión de disciplinas. • Información de carácter conceptual. <p><i>Obsesión por los contenidos.</i></p>
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades centradas en la explicación/exposición del profesor con apoyo del libro de texto y ejercicios de repaso. • Temario basado en los contenidos de las distintas disciplinas, según la estructura lógica de la materia. • El papel del alumno: (objeto del proceso): obedecer y escuchar, estudiar y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. • El papel del profesor: (sujeto del proceso): explicar los temas y mantener el orden en la clase. 	
LA EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en recordar los contenidos transmitidos. • Enseñanza memorística – enciclopedismo. • Evaluar es igual a calificar. 	

Figura 2.1. – Tabla resumen del modelo didáctico tradicional.

2.2. Modelo didáctico tecnológico:



En segundo lugar, nos encontramos con el modelo tecnológico (escuela programada y escuelas eficaces). Este modelo se desarrolló para condicionar al educando a que adoptara las conductas y las ideas que el planificador determina previamente. En este modelo se combina la preocupación de transmitir conocimientos acumulados con el uso de metodologías activas. Existe preocupación por la teoría y la práctica, de manera conjunta, Mayorga (2010:98-101).

Su elemento principal son los **objetivos**. Entendiendo estos, no como unas orientaciones que nos permitan organizar la enseñanza, sino como unos objetivos operativos cuya única finalidad es señalar *una meta*. La puesta en práctica de secuencias cerradas de actividades vinculadas a los objetivos y la realización de un diagnóstico previo y final del nivel de aprendizaje (que sirve para la evaluación).

Su fin, precisamente, es el aprendizaje de la mayor parte de los objetivos científicos propuestos. Este modelo pretende proporcionar una *formación moderna y, sobre todo, eficaz*.

¿Por qué eficaz?: Porque sigue una programación muy detallada y hace su énfasis en los resultados. La enseñanza se basa en *la transmisión de saberes disciplinares actualizados*, con la incorporación de algunos conocimientos no disciplinares. Unos contenidos preparados por expertos, para ser utilizados por los profesores, y finalmente, aparte de la importancia de lo conceptual, otorgan cierta relevancia a las destrezas.

No se tienen en cuenta los intereses de los alumnos pero sí que hay veces que tienen en cuenta *las ideas de los alumnos*, considerándolas como errores que hay que sustituir por los conocimientos adecuados.

La metodología empleada para enseñar está vinculada a los métodos que siguen las disciplinas; las actividades que combinan la exposición y las prácticas se realizan frecuentemente en forma de secuencia de descubrimiento dirigido y en ocasiones de descubrimiento espontáneo. El papel del *alumno* consiste en *la realización sistemática de actividades programadas*.

Una evaluación centrada en *la medición (=comprobación, control) detallada de los aprendizajes*. Atiende *al producto*, pero se intentan medir algunos procesos; por ejemplo, test inicial y final. Es realizada mediante test y ejercicios específicos.

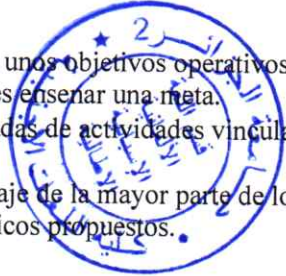
ELEMENTO FUNDAMENTAL	OBJETIVOS	 <ul style="list-style-type: none"> • Entendida como unos objetivos operativos cuya única finalidad es enseñar una meta. • Secuencias cerradas de actividades vinculadas a los objetivos. • Su fin: aprendizaje de la mayor parte de los objetivos científicos propuestos. <p><i>Programación muy detallada y énfasis en los resultados.</i></p>
PROCESO DIDÁCTICO	¿Qué ENSEÑANZA NOS PROPOCIONA?	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de saberes disciplinares actualizados, con la incorporación de algunos conocimientos no disciplinares. • Contenido preparados por expertos para ser utilizados por profesores. • No se tienen en cuenta los intereses de los alumnos.
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculada a los <i>métodos que siguen las disciplinas.</i> • Actividades de descubrimiento dirigido, y en ocasiones, de descubrimiento espontáneo. • El papel del alumno: (objeto del proceso): obedecer y escuchar, estudiar y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. 	
LA EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Medición detallada de los aprendizajes. • Evaluación de los alumnos en relación con los objetivos operativos. Realización de actividades de recuperación. • Realizada mediante test y ejercicios específicos. 	

Figura 2.2. – Tabla resumen del modelo didáctico tecnológico.

2.3. El modelo didáctico espontaneísta-activista

El modelo espontaneísta (escuela nueva surgida a finales del S.XIX y primeras décadas del XX: época de democratización y agitación social) considera que el centro del proceso educativo se desplaza del maestro hacia al alumno, respetando al máximo su individualidad. El alumno se sitúa en el centro del currículum para que pueda expresar sus intereses y aprender en un clima espontáneo y natural.

Hay que construir una escuela a medida de sus necesidades, donde el clima organizativo garantice unas interacciones gratas, el trabajo en grupo, una relación

maestro-alumno próximo y amistoso, unas normas más relajadas y sobre todo la conquista de la felicidad.

En este modelo institucional, lo más importante es que el niño se encuentre a gusto, pueda comunicarse y trabajar a su propio ritmo y se sienta comprendido y querido. A menudo se valoran más los sentimientos, las actitudes y las formas de enseñar que los contenidos.

El elemento fundamental del modelo espontaneísta es la **metodología** (basada en el descubrimiento espontáneo por parte del alumno), y dentro de ésta, la finalidad se centra en la realización de múltiples actividades -frecuentemente en grupos- *muy* prácticas que están incluidas en el currículum con un carácter abierto y flexible para incitar la reflexión. Estas actividades van a depender mucho del contexto donde estemos. De aquí podemos deducir que es un modelo que da bastante importancia a la *práctica*, pues de ella van a salir los puntos fundamentales del currículum.

En relación al **proceso didáctico**, se pretende educar al alumno imbuyéndolo de *la realidad inmediata*, considerando el *factor ideológico* de gran relevancia. Se van a enseñar contenidos presentes en la realidad inmediata, dando importancia a *las destrezas y las actitudes*. Es a través de estos contenidos que los niños toman contacto con el ambiente que les rodea. Por otra parte se tienen en cuenta los *intereses inmediatos* de los alumnos pero *no se tienen en cuenta las ideas de los alumnos*.

Una crítica realizada por el modelo investigador hacia el espontaneísta es que considera a este modelo como *superficial*: le **critica** *la superficialidad*, todo va dirigido a los intereses; está bien tenerlo en cuenta pero también debemos considerar las ideas de nuestros alumnos si queremos que aprendan. Además la ausencia de una auténtica programación caracterizada por un diseño abierto de actividades y recursos, y unos contenidos y objetivos apenas sin detallar caracteriza este modelo.

El papel del profesor es no directivo, coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo.

Llevan a cabo una **evaluación** centrada, sobre todo, en *las destrezas* y, en parte, en las actitudes. Atiende al *proceso*, aunque no de forma sistemática. No es una evaluación centrada en el producto final, como propone el modelo tecnológico, sino

una evaluación realizada mediante la *observación directa y el análisis de trabajos de alumnos* (sobre todo de grupo). Una evaluación como *reflexión*. Muchos son los que consideran este tipo de evaluación como uno de los más apropiados, ya que los alumnos tienen la posibilidad de *reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje* y no acabar con todo ese proceso en un examen final, donde no se establece relación ni construye su propio aprendizaje.

Los procesos de negociación con el alumnado en relación al trabajo que se va a planificar, la realización flexible de las actividades acordadas en cada proyecto, la modificación del plan de trabajo en función de los intereses de los alumnos durante la misma acción y la renuncia a calificar por parte del profesor, salvo por imposición administrativa, resumen las características o señas de identidad de ese modelo, basado en un currículo integrado que persigue una finalidad práctica (Pozuelos, 2005).

En síntesis, el conocimiento está en la realidad, y el alumno puede espontáneamente acceder a él. No es más importante el aprendizaje de conceptos, sino el de procedimientos, destrezas y valores. No es posible planificar y dirigir la enseñanza si queremos atender los intereses de los alumnos (el profesor actúa como un líder social y afectivo, no como un directivo).

ELEMENTO FUNDAMENTAL	METODOLOGÍA	La finalidad son las ACTIVIDADES MUY PRACTICAS Es un modelo que concede mucha importancia a la práctica.
PROCESO DIDÁCTICO	¿Qué ENSEÑANZA NOS PROPOCIONA?	<ul style="list-style-type: none"> • Se van a enseñar contenidos presentes en la realidad inmediata. • Importancia a las destrezas y actitudes. • Se tienen en cuenta los intereses de los alumnos.
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento espontáneo del alumno. • Realización de múltiples actividades de carácter abierto y flexible. • Realización de salidas, observaciones, consultas, etc. Elaboración de trabajos individuales y de grupo. • Realización de asambleas para analizar y resolver los problemas de clase. • Contenidos y objetivos apenas sin detallar. • El papel de profesor: es no directivo. Líder social y afectivo. 	

LA EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en las destrezas y actitudes. • Atiende al proceso, aunque no de forma sistemática. • Evaluación como reflexión.
------------------	--

Figura 2.3.---- Tabla resumen del modelo didáctico espontaneista.

2.4. El modelo didáctico de investigación en la escuela (o alternativo o integrador)

Por último se presenta un enfoque basado en la investigación escolar, entendida como un proceso de búsqueda y acción por parte del profesor y sus alumnos para comprender críticamente la realidad social, que se apoya en el mantenimiento del interés del *alumnado*, del *profesorado* y de la propia *sociedad*.

Tiene una gran potencialidad para describir e interpretar con rigor la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para orientar los procesos de cambio, proporcionando criterios y principios prácticos para la experimentación curricular y el desarrollo profesional. En este sentido no coincide ni con el de las teorías científicas (que optan por información relevante para la educación) ni con las concepciones habituales que tienen los profesores al respecto; tampoco es una filosofía educativa ni una ideología; y sin embargo, integra esas distintas perspectivas epistemológicas. Es una teoría de la práctica y para la práctica escolar, que intenta superar la rígida separación epistemológica entre *ciencia*, *ideología* y *cotidianidad* (GIE, 1991).

Se define como didáctico, entendiendo lo didáctico como un espacio no para el conocimiento académico, sino para la integración y complejización de diversos tipos de conocimientos, con el objetivo de transformar la escuela de forma significativa. Es un modelo alternativo por perseguir unos valores educativos (autonomía, respeto a la diversidad, igualdad, solidaridad, cooperación...) que se consideran alternativos a los socialmente dominantes. El *modelo investigador* (MRP y escuelas democráticas) considera al currículum como *una interacción entre pensamiento y acción* (teoría y práctica). Retoma la práctica para repensar el currículum. El elemento fundamental es

la teoría y la práctica, y es sistemático (relación de todos los elementos básicos del currículum).

El modelo investigador pretende *un enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él*. La enseñanza se basa en *el conocimiento escolar* que integra diversos referentes, tales como: disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental y, finalmente el conocimiento metadisciplinar. La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de “una hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento”. En este sentido, cabe decir que *se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos*, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de este conocimiento.

Para llevar a cabo lo anterior utilizan una **metodología** basada en la idea de “investigación (escolar) del alumno”, esto es, que el alumno mediante la investigación construya su propio conocimiento. Una de las *finalidades* que el alumnado *conozca y estudie los problemas socioambientales, integrando los avances producidos en los distintos campos científicos con las concepciones que los estudiantes poseen de esa misma realidad*. El trabajo se realiza en torno a *problemas*, consecuencia de actividades relativas al *tratamiento* de esos problemas. Es necesario que el *alumno* desempeñe un papel activo como *constructor de ese...conocimiento*, así como *el profesor*, que tendrá que actuar como *coordinador* de los procesos y como *investigador* en el aula.

Una **evaluación** centrada en el seguimiento de la *evolución del conocimiento de los alumnos*, de la *actuación del profesor y del desarrollo del proyecto*. A su vez, atiende de manera *sistemática* a los procesos, de forma que vuelven a formular las conclusiones que se van obteniendo. Es una evaluación realizada mediante *una diversidad de instrumentos de...seguimiento* (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas, etc.)

Como podemos observar, este modelo estaría totalmente en contraposición con el planteado por el modelo tradicional, pasamos de una enseñanza *pasiva*, sin posibilidad que el alumno construya su propio conocimiento, a una enseñanza con una *infinidad de matices prácticos*, una enseñanza activa cuyo resultado final no se limita a

la reproducción de los conocimientos, sino a *la construcción de ellos*. Pasamos del examen (modelo tradicional) como método de evaluación a *la utilización de diversos instrumentos de seguimiento*. Su puesta en práctica precisa de una acción planificada que no implique un plan cerrado y lineal, donde se utilizan recursos y fuentes de información variados, como ya se ha comentado. La importancia del proceso por encima del resultado posibilita la integración del saber favoreciendo el desarrollo de un currículo integrado y en espiral.

Este modelo parte de una visión sistemática y compleja de la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que pretenden conocerla, una visión constructiva e investigadora del desarrollo y del aprendizaje humano. Aborda una perspectiva crítica y social.

ELEMENTO FUNDAMENTAL	TEORIA Y PRACTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemático (relación de todos los elementos básicos del currículum). • Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y actuar en él.
PROCESO DIDÁCTICO	¿Qué ENSEÑANZA NOS PROPOCIONA?	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en el conocimiento «escolar» que integra diferentes referentes. • Hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento. • Se tienen en cuenta los intereses e ideas de los alumnos.
METODOLOGÍA		<ul style="list-style-type: none"> • Basada en la idea de “investigación (escolar) del alumnado”. • El trabajo se realiza en torno a “problemas” consecuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. • El papel del alumno: activo

	<ul style="list-style-type: none"> • El papel del profesor: coordinar los procesos e investigar en el aula.
LA EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Evolución del conocimiento del alumnado, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto. • Atiende de manera sistemática a los procesos, de forma que se vuelven a formular las conclusiones que se van obteniendo. • Diversidad de instrumentos de seguimiento.

Figura 2.4.-- Tabla resumen del modelo didáctico de investigación en la escuela

Conclusión

La necesidad desde la formación de los profesores, de potenciar la coherencia con el modelo didáctico que va a practicar en el aula es fundamental.

Debemos tener en cuenta que en los distintos modelos analizados existen diferentes se proyectan sobre el conjunto de los elementos del currículo y la puesta en práctica de la enseñanza.

Dime cómo enseñas y te diré qué profesor eres (y qué modelo didáctico sigues).

Actividades:

- 1- ¿Cuál sería el modelo idóneo de enseñanza para conseguir aprendizajes prácticos y efectivos?
- 2- ¿Cuál es el más completo para docentes, alumnos y sociedad?
- 3- ¿Qué modelos aportan posibilidades a docentes y estudiantes para avanzar en su realización personal y profesional.

Módulo: Introducción a la didáctica

Tercer curso/ L3/ Semestre: 6

Grupos 1/2/3/4 y 5

Título del capítulo: La interacción en el aula

Introducción

La clase constituye y representa uno de los es as clave para la enseñanza, como indica Pozuelos (2004), es el medio básico en el que el profesorado pone en funcionamiento su propuesta didáctica; evidentemente, no es un espacio neutro. y

como sugieren diferentes estudios (Coll y Sánchez, 2008; Esteve, 2009; Pujolàs, 2008; Rosales et al. (2006), ya que hay una estrecha relación e la disposición ambiental y el modelo de educación que se desea impulsar, de tal forma que ten múltiples interrelaciones entre los elementos que intervienen y constituyen el aula.

Cuando mencionamos el ambiente en la enseñanza y en el aula, inmediatamente emerge la complejidad que tal idea conlleva por cuanto son muchos los factores que intervienen en su configuración (Pozuelos, 2004, p. 671). Plantear el aula desde las variables que intervienen en la misma (el espacio, el tiempo y las relaciones personales) requiere detenernos en cada una de ellas para realizar un análisis descriptivo, reflexivo y crítico sobre la importancia explícita e implícita de las mismas dentro del aula, y extrapolar su significado hacia aspectos de interés especial y relevancia para nuestra práctica educativa. Estos elementos o variables deben contemplarse como una triada indisoluble y nos aportarán las bases para comprender de qué hablamos cuando nos referimos a la interacción en el aula (Jiménez, 2006).

Estos elementos cobran especial atención si queremos entender que es lo que ocurre realmente en nuestras aulas y poder favorecer una transformación orientada a la mejora en el sentido mismo de lo que ello implica. Es decir, en primer lugar, mejorando nuestra propia práctica trasladándola a ese pequeño ecosistema dinámico que es el aula (Mercer, 2004).

El espacio de la clase y su distribución son algo más que un lugar en el que transcurre la actividad diaria escolar. Es un escenario de intercambio dinámico de experiencias, en las que todos los agentes que participan en ellas se fusionan formando un complejo favorecedor de libertades e igualdad de oportunidades que garanticen la autonomía del niño. Cambiar la dinámica de la clase obliga a plantear una alternativa a la disposición tradicionalista de nuestras escuelas, es decir, a un planteamiento flexible, permeable, creativo, colegiado, accesible, movable y adaptable de organización del aula.



Por tanto, esta idea de organización de aula nos dirige hacia la búsqueda de nuevas posibilidades en la forma del grupo-clase favorecedoras de la respuesta a la diversidad, teniendo como referente el trabajo por rincones y los talleres, los proyectos de trabajo, los grupos de investigación, el apoyo dentro del aula, diferenciación por niveles de aprendizaje, el trabajo cooperativo, los agrupamientos flexibles, las carpetas de trabajo y las tutorías. Estos tipos de agrupamientos van a enriquecer y a abrir las posibilidades del proceso educativo.

Apoyándonos en palabras de Esteve (2009:59) estamos de acuerdo en que en el ámbito de la interacción en el aula el pasar de visión la clase como contexto social a una de interpretación de ese espacio como contexto de enseñanza y aprendizaje ha motivado mayor interés por investigar la manera en que sus protagonistas o participantes, maestros y estudiantes, construye su propio contexto mediante las actividades que en ella llevan a cabo (Coll y Sánchez, 2008), Esta perspectiva que se presenta genera una serie de discursos en el aula que juegan un papel significativo, ya que se manifiesta como una de las herramientas de «mediación semiótica» (Esteve 2009:62) más importantes en el proceso de aprender: *el lenguaje*.

1. APROXIMÁNDONOS AL CONCEPTO: ¿QUÉ ES UN AULA?, ¿QUÉ ES INTERACCIÓN?, ¿QUÉ SUPONE LA INTERACCIÓN EN EL AULA?, ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBE POSEER UN AULA QUE FAVOREZCA UNA INTERACCIÓN POSITIVA ENTRE TODOS LOS PARTICIPANTES?

1.1. El aula

Resulta espinoso ahondar en una definición concreta del aula, ya que hablar de ésta implica tener en cuenta aspectos como la percepción de la persona que emite su visión sobre ella; conlleva además una serie de cuestiones ligadas a los propios sentimientos, vivencias, emociones, actitudes, acontecimientos vividos, etc. que la hace siempre ser subjetiva; puesto que los principales agentes de ella son personas.

Siguiendo a A. Bustos (2006:133), el concepto de clase ha tenido tres significados diferentes:

- El primero hace referencia al espacio físico, *el aula como continente de unas relaciones de enseñanza y aprendizaje*. En este sentido, cuando hacemos mención al aula como espacio educativo debemos hacer especial hincapié en los elementos que lo adecuan, a su distribución, a su ubicación, a su utilidad, a su funcionalidad, a su calidad, etc. pero también a los personajes que se encuentran inmersos en él. al tipo de interacciones que se favorecen, a la calidad de las mismas, a las actividades que se desarrollan, etc. Con el fin último de saber si dichos elementos forman parte de un proceso educativo que favorece la renovación y la mejora constante de la calidad de la enseñanza (Cano y Lledó, 1990).

- Un segundo significado de clase nos remite al del *grupo humano que engloba*. Este significado hace referencia al grupo y a las relaciones psicoafectivas y de trabajo que se dan en ella (Bustos, 2005).

- Un tercer significado nos remite al *aula como ambiente de aprendizaje*. Según Martínez, A. (1988, p. 230), esta visión nos sitúa en la “*perspectiva conceptual del enfoque ecológicos*” que caracteriza la vida del aula, donde:

i- El aula queda definida como un espacio físico y psicosocial.

ii- El aula se construye en intercambio social en función de la definición de una situación concreta.

iii- La vida del aula se construye alrededor de las tareas académicas.

Desde esta perspectiva, las clases se pueden definir como contextos sociales e institucionales que posibilitan, mediante una determinada organización, el aprendizaje de los estudiantes. Son lugares donde profesores y alumnado trabajan, unas relaciones sociales y se ajustan a unas normas que posibilitan la interacción didáctica (Doyle, 1980).

A pesar de encontrar en la literatura múltiples definiciones de aula, hemos seleccionado aquellas que consideramos más oportunas para acercar a todos los estudiantes y hacer que éstos construyan su propio concepto de aula.

De esta forma, J.I.Rivas (1992: 101) define aula como «una concreción sociohistórica del subsistema educativo de la sociedad, definido como un espacio social caracterizado por las relaciones de intercambio producidas por las demandas cognitivas y sociales generadas en función de su propia dinámica, que actúa como marco para la conducta, tanto individual como grupal, y marcado por necesidades de aprendizaje diferenciadas para los diferentes ámbitos de la vida que lo caracterizan». Esta definición nos muestra que existen diferentes dimensiones desde las cuales se puede estudiar el aula. La primera dimensión que observamos es la sociohistórica, la cual hace referencia a comprender el aula como un proceso que se ha concretado a lo largo del tiempo, es decir, que esta misma ha sido construida y desarrollada por la contribución de las diferentes perspectivas educativas que se han dado a lo largo de la historia.

Por otro lado, consideramos que la segunda dimensión trata el aula como espacio social de intercambio y negociación. Con estas palabras el autor nos demanda la necesidad de observar el aula como un espacio de diálogo donde confluyen aspectos cognitivos y sociales.

Por último, el autor cierra esta definición con dos definiciones que perciben el aula como marco conductual y ambiente de aprendizaje diferenciado. Es decir, marco conductual porque desarrolla en cada uno de los agentes que intervienen en ella diferentes conductas, tanto individuales como grupales, que hacen, junto con el aprendizaje de todo lo dado en el aula, que se dé el desarrollo de todos aquellos que contribuyen y a su vez se construye en esta misma.

En relación a la concreción anterior del aula, encontramos la definición de Blázquez (1993, cit. por Doménech y Viñas, 1997, p. 60) donde apuesta por concebir el aula en su sentido más amplio «*como cualquier lugar intra-extramuros del centro en el que la concurrencia de profesores profesoras alumnas y alumnos lleva al encuentro de un dato de una experiencia, de una observación o de una práctica [...]*»

donde el alumno pueda aprender a ser y a vivir». Profundizando en esta reflexión que hace el autor. Vemos cómo al igual que el anterior tiene una perspectiva del aula como lugar de desarrollo para todo aquel o aquella que interviene en ésta. Es decir, tiene una visión del aula como lugar de convivencia e intercambio educativo.

Para finalizar sabemos que existen multitud de definiciones que dan una perspectiva sobre el aula, y realizando un análisis de las mismas llegamos a la propuesta de una definición que puede ayudar al lector a adquirir y desarrollar su propio concepto de aula. Consideramos que el aula es un espacio abierto donde confluyen sentimientos. Emociones, vivencias, conocimientos, culturas, capacidades, actitudes, aptitudes, formas de pensar. Religiones, etc., aspectos cambiantes que están en contacto y en una continua retroalimentación con la sociedad.

En este sentido, estaremos dispuestos a admitir que la clase constituye uno de los escenarios clave para la enseñanza. El espacio de la clase y su distribución son algo más que un lugar en el que transcurre la actividad diaria escolar. Es un escenario de intercambio dinámico de experiencias, en el que todos los agentes que participan se fusionan formando un complejo favorecedor de equidad e igualdad de oportunidades que garanticen la autonomía del niño. Asimismo, esta idea de organización de aula nos dirige hacia la búsqueda de nuevas posibilidades en la forma del grupo-clase favorecedoras de la respuesta a la diversidad, teniendo como referente el trabajo por rincones y los talleres, los proyectos de trabajo, los grupos de investigación, el apoyo dentro del aula, diferenciación por niveles de aprendizaje, el trabajo cooperativo, los agrupamientos flexibles, las carpetas de trabajo y las tutorías entre iguales. Estos tipos de agrupamientos van a enriquecer y abrir las posibilidades del proceso educativo, además de favorecer procesos comunicativos e interactivos entre sus participantes.

[...] para que el profesor la pueda intervenir y facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento y la acción de los alumnos, ha de conocer los múltiples influjos que previstos o no seados o no tienen lugar en la compleja vida del a e intervienen decisivamente en lo que aprenden los estudiantes» Pérez Gómez, (2007/69).

1.2. La interacción

Todos alguna vez en nuestra vida nos hemos planteado qué es la interacción, a lo mejor no de forma consciente, pero en nuestras cabezas ha rondado la idea de cómo interaccionamos, con quién nos relacionamos, etc. Cuando vamos por la calle, cuando hacemos la compra, cuando hablamos con la familia, cuando vamos a la escuela... La interacción, sin embargo, no sólo hace referencia a nuestra relación con otra persona -va más allá de lo que es una situación concreta o un contexto determinado y con diferentes personas, sino a la relación de éstas y de otras muchas variables.

Según Gallego (2004), la interacción implica una relación dinámica entre dos o más partes. El mismo autor profundiza o desgana el término para llegar a explicarnos qué es la interacción didáctica. Éste la define como la acción recíproca que se produce y mantiene entre diferentes fenómenos educativos, métodos pedagógicos y/o personas. En la misma interacción didáctica se produce una relación intencional en la que influye mutuamente el proceso hasta llegar a existir cierta dependencia. Desde el punto de vista de la educación, la interacción didáctica «se preocupa por analizar la relación que se establece entre alumno y su entorno escolar con el fin de identificar los procesos metodológicos y didácticos de la interacción» (Gallego, 2004, p. 84). Para que sea eficaz necesita de los agentes educativos básicos del acto didáctico, profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-familia, familia-profesor, etc., con el objetivo de impulsar permanente acción educativa para optimizar la relación entre el alumno y su entorno escolar y mejorar el aprendizaje.

1.3. El aula-clase como escenario de interacciones

Plantearnos el aula sin unos agentes que intervengan en ella resulta innecesario e inconcebible, da de un aula sin ellos sería como una historia sin protagonistas, una historia vacía y casi inexistente. Esos pequeños adultos dan vida y enriquecimiento a esa aula. Asimismo, no sería un si aun habiendo protagonistas no existiese a interacción con ellos, una interacción entre dos El aula es algo que va más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las actividades que Acontecen día a día en ese pequeño ecosistema.

Por tanto, todo lo que en ella ocurra merece la pena detenerse y reflexionar, prestando especial atención a aquellos elementos que forman parte de la dinámica

misma, y que particularmente será definida en base a unas características especiales (Morcillo, 2008).

Como nos señala Parrilla (2004), el clima del aula, la cohesión de satisfacción, competitividad y fricciones dentro del grupo marcan en gran medida lo que allí ocurre. Y eso depende de las metodologías, las actividades planteadas, los agrupamientos, etc. Los roles de los estudiantes dentro del aula son roles creados dentro de una situación social. Si la educación y formación de la persona es algo más que un proceso meramente instructivo, la dimensión social del aula es un elemento de referencia básico a considerar, pro gramar y evaluar por el profesor, y no, como parece en ocasiones, una dimensión que se asume como dada, como si fuera un dato curioso, ajeno o simplemente una cuestión de índole psicológica no estrictamente pedagógica - y por eso secundario en la vida del aula.

Doyle (1980) nos plantea ¿qué tipo de lugar es una clase? Para la mayoría de los profesores, consiste en una habitación llena de veinte o treinta alumnos, con un número similar de sillas y pupitres y un surtido de estanterías, mesas, libros, dibujos, pizarras y letras. Pero ésta es una visión estática, cerrada, cuadrangular y rígida del y espacio. Durante el horario escolar una clase está llena de acción, de vida, de intercambios: se habla, se escribe, se anda, se discute, se dialoga, etc. Hasta cuando se produce una cierta tranquilidad aparente durante un trabajo de pupitre o un examen, una clase está viva y en movimiento. Un profesor es responsable de un grupo de alumnos en determinados momentos, y la vida de la clase tiene un ritmo intrínseco. Por tanto, y en relación a la reflexión anterior, un aula no es una caja vacía ubicada en una estantería y abandonada con el paso de los años. El aula, como sostiene Doyle (1980), está en movimiento y condicionada por el ambiente que la rodea. El complejo carácter del movimiento de la clase puede ser definido con las siguientes características:

- i- *Multidimensionalidad*: se refiere al gran número de sucesos y tareas que se dan en el aula.
- ii- *Simultaneidad*: se refiere al gran número de cosas que suceden al mismo tiempo en un aula, aun cuando el trabajo es uniforme para todos los sujetos: los

niveles de actuación o las demandas de cada miembro no son las mismas, con lo cual se multiplican los acontecimientos que se están produciendo en un momento determinado.

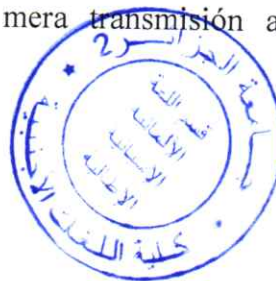
iii- Inmediatez: referido a la rapidez con que se producen los sucesos en el aula y a la necesidad de respuesta inmediata que se exige en la mayoría de los sujetos.

iv- Impredecibilidad: los sucesos de aula a menudo se producen de formas no esperadas ni anticipadas, lo que altera o puede alterar el desarrollo normal de los acontecimientos.

v- Publicidad: en cuanto que las aulas son lugares públicos y los sucesos y las actuaciones individuales están expuestas a la mayoría de los participantes. Y en ocasiones a determinados agentes externos. De este modo, los sujetos aprenden información relevante ante las reacciones que provocan determinadas actuaciones o comportamientos, tanto de los profesores como de los propios compañeros,

vi- Historia: referido a su evolución a través del tiempo, que acumula un conjunto de experiencias, rutinas y normas que proporcionan un fundamento para conducir las actividades.

El aula es un espacio donde se va configurando de la cultura del grupo, su estructura y su comportamiento. La identidad del grupo-clase se va articulando a partir de los objetivos, los valores, las creencias, las expectativas, los sentimientos, los intereses de todos y cada uno de sus miembros, los cuales se traducen en normas formales e informales que regulan la conducta del grupo. En este sentido, el aula no es mero espacio físico en el que se desarrollan los procesos de enseñanza- aprendizaje, sino un complejo contexto socio- cultural que se genera en función de los propios procesos que en ella se desarrollan, y que, a su vez, determina y posibilita la vida de los sujetos en la misma. De este modo, la experiencia de los participantes en dicho contexto es bastante más amplia que la mera transmisión académica de unos contenidos supuestamente culturales.



Podemos establecer que en el aula se nos muestran más hechos de los que lleguemos a imaginar. En un aula intervienen actores y actrices, y las interacciones que efectúan entre ellos determinan la creación del contexto del aula como espacio social. Es, en definitiva, una organización social. Cualquiera que sea la actividad, ésta siempre tiene lugar dentro del contexto de la estructura social del aula; lo que determinará la forma de efectuar dicha actividad, bien sea centrada en los aspectos meramente curriculares o en relación a peculiar estructura de participación.

En lo referente al comportamiento del grupo, los niños y las niñas se van socializando a partir de un amplio abanico de situaciones y actuaciones donde inciden diversas dimensiones. Estas dimensiones van a condicionar las relaciones de comunicación que se establezcan dentro del aula, favoreciendo o no un espacio de diálogo, de investigación, de convivencia democrática intensa, de confrontación e integración de historias personales y culturales diversas, y de interacciones cada vez más ricas y diversificadas.

Finalmente, en palabras de Cano y Lledó (1997), «el ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones comunes. Esto es, que el niño cuando entra por primera vez en un aula en la que es en principio un desconocido, en un pequeño ecosistema formado también por personas desconocidas, necesita de la progresiva construcción de un grupo-clase cohesionado y con metas comunes para proporcionarle un aprendizaje social, afectivo y cognitivo. Es la continua interacción con los otros lo que va a posibilitar que el niño y la niña lleguen a comprender que sus sentimientos, gustos, opiniones, formas de pensar y de hacer, etc., son sólo una posibilidad entre otras muchas que existen a su alrededor. Va a necesitar tener que comunicarse de distintas formas con los demás y que éstos se comuniquen para conseguir objetivos que él y ella por sí mismos quizá no podrían alcanzar, etc. Una dinámica de relaciones ricas y diversas favorece la construcción de un aula sin distinciones, en la se valoren las diferencias y se apueste por la equidad y la igualdad de oportunidades.

1.3.1. Los grupos en el aula

La interacción es un proceso comunicativo formativo caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella. Algunas de las más importantes consecuencias que se establecen en el grupo-clase son las siguientes García (2009: 123):

- i- En sus interacciones con los compañeros, los niños aprenden directamente actitudes y valores.
- ii- Proporciona oportunidades para practicar la conducta prosocial y modelos de tal conducta.
- iii- Los niños aprenden a ver los problemas desde otras perspectivas.
Se desarrolla la autonomía. Fomenta la identidad social.
- iv- Se desarrolla la autonomía.
- v- Fomenta la identidad social.

Para que se produzca una interacción positiva entre los estudiantes es necesario crear un clima y dinámica de aula que potencia dicha interacción. Para mejorar la dinámica del aula, es necesario, entre otras cosas:

- i-Establecer normas claras de funcionamiento elaboradas por todos y enunciadas de forma positiva.
- ii-Crear un clima de respeto y de confianza en el aula.
- iii-Organizar actividades complementarias fuera y dentro de la clase, que favorezca la relación entre los niños.
- iv-Favorecer actividades cooperativas y evitar los en todo momento las actividades competitivas.

1.3.2. El aula como lugar de encuentro con los otros

El aula es un escenario en el que se pueden tomar decisiones, se pueden debatir en torno a ellos y plantear necesidades y, habitualmente, actuando de forma individual y autónoma. Si subrayamos la facilidad con que se pueden tomar decisiones que favorezcan un clima de trabajo diferente en el aula, es porque consideramos que este espacio de autonomía puede inducir a pequeños cambios de trabajo, pero muy importantes en el funcionamiento diario del grupo-clase. Por tanto, el aula debe ser el

«lugar de encuentro con los otros». Para conseguirlo, el clima que se respira en el aula, el ambiente, los equipamientos, etcétera, deben facilitar el conocimiento de todos los actores y actrices del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Es decir, la construcción de una clase como grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones comunes. Para que el ambiente del aula posibilite el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros, es necesario plantearse qué tipo de aprendizaje sería el más factible si consideramos el aula como un lugar de encuentro con los otros un lugar donde se favorezca una interacción positiva condicionada por el principio de equidad y solidaridad.

Para que en el aula la estructura de tareas permita la interacción continua, el agrupamiento heterogéneo en actividades cooperativas y el peso del currículum a distinto ritmo y forma diversificada, se requiere que a nivel de centro existan una serie de características deseables en lo que concierne a la organización escolar, y para ello será necesario analizar *«cómo debe ser la vida organizativa del grupo-aula desde una perspectiva en la que ésta se convierta en un lugar de intercambio de experiencias y de cultura, un espacio abierto en el que se dé cabida el conjunto de diversidades que presenta el alumnado»* (Jiménez, P. y Vilá, M. 1999, p. 299).

Para Habermas (1981), así como diversos autores, han que se produzca ese sentido dialógico, desarrollado una concepción comunicativa, especificando que los significados que damos a nuestras acciones dependen de todas las interacciones que tenemos con las otras personas. Para la generación de un aprendizaje basado en el encuentro con los otros y formar un ambiente donde todos los estudiantes tengan cabida deben darse los siguientes principios: (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, 1997):

- i- *El diálogo igualitario*: se refiere a que todas las aportaciones que realicen nuestros alumnos serán consideradas válidas por igual, sin ningún tipo de cuestionamiento o relación jerárquica de poder dentro del aula.

ii- *La inteligencia cultural*: presupone una interacción donde el alumnado y profesorado entablan una relación con medios verbales y no verbales en el aula, llegando a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo.

- «Las personas somos seres de transformación»: la educación y el aprendizaje deben estar enfocados hacia el cambio para romper con el discurso de la modernidad tradicional y abrir los ojos de nuestro alumnado hacia la realidad.

iii- *El aprendizaje dialógico incluye una dimensión instrumental*: en la medida en que los niños acuerden, junto con el profesor que quieren aprender aquellos tipos de conocimientos y destrezas que consideren necesarias para su desarrollo.

iv- *La creación del sentido de nuestra identidad*: hemos de propiciar un tipo de aprendizaje que posibilite una interacción entre el alumnado dirigido por ellos mismos, creando así sentido para cada uno de nosotros, puesto que no hemos de olvidar que la aportación que hace cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta.

v- *La equidad*: como los cimientos para construir el aula que queremos dentro del marco de la diversidad.

vi- *La igualdad en la diferencia*: plantea la diversidad de las personas como un elemento de riqueza cultural. Las personas somos iguales en la diferencia, que no en la diversidad que olvida la igualdad.

En resumen, saber incorporar estos fenómenos en la actividad diaria del aula para favorecer «una dinámica de asumir entre todos y todas deseos o conflictos, intereses o necesidades particulares, y de animar a analizar las situaciones y a tomar decisiones conjuntamente: que es lo que verdaderamente hace crecer al grupo como tal y cada uno de sus miembros» (Cano y Lledó, 1997, p. 37).

1.3.3. Una clase que sugiere una gran cantidad de acciones

Partiendo del planteamiento anterior nos lleva a la concepción del trabajo en el aula que ha de superar el esquema clásico de organización tradicional: basado en la explicación, pregunta y trabajo individual. Al contrario, plantearse qué hacer con el espacio y el mobiliario se desprende de una concepción constructivista del aprendizaje en la cual prima la actividad del alumnado, los conocimientos previos, la posibilidad de experimentación, de planteamiento de situaciones problemáticas y resolución de conflictos, las actividades colectivas y cooperativas, la participación de niños en el desarrollo de la clase, etc.

«Frente a la organización individualista o competitiva, el trabajo cooperativo posibilita una mejora sustancial en las relaciones interpersonales» (López Melero, 2004, p. 232). A través de estrategias cooperativas, el profesorado puede favorecer algunos de los procesos de interacción social de modo singular en el desarrollo y aprendizaje todo el alumnado.

1.3.4. El aula, un espacio acogedor donde la diversidad sea el objetivo por el que apostamos y creemos

Aquí partimos de los siguientes interrogantes 2A cuántas necesidades distintas debería dar respuesta la estructura de nuestra aula a ¿Qué necesitamos para edificar un aula como espacio acogedor? Para dar respuesta a estas cuestiones, Cano y Lledó (1990, p. 28) nos plantean una serie de hipótesis que tratarán de sistematizar los elementos fundamentales para poner en práctica nuestra lucha por un aula acogedora:

i- El ambiente de la clase ha de potenciar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Para ello, son necesarias la palabra, la escucha, la libertad de expresión y de opinión de nuestros alumnos y alumnas. Conociendo cómo se sienten y cómo actúan se garantizará un grupo-clase cohesionado con unos objetivos, metas, ilusiones y esperanza comunes.

ii- El entorno escolar ha de facilitar a todas y a todos el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos afectivos y sociales, Esto es, que debemos posibilitar a

nuestro alumnado una gran cantidad de acciones para que sus distintas capacidades y poner en práctica aquellas que desconocen.

iii- El entorno ha de ser diverso, debe trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Es decir, que el aula debe abrirse al medio. Nuestros alumnos deben tomar contacto con la realidad y saber cómo puede actuar y desenvolverse en ella.

iv-El medio ambiente escolar ha de ofrecer distintos subescenarios. Debe haber espacios donde puedan expresar sus sentimientos, otros para desarrollar su capacidad imaginativa, otros para dialogar...

v- El entorno ha de ser construido activamente por todos los elementos del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas las características del grupo, su propia identidad. Así, conseguiremos que el espacio sea un complejo dinámico y flexible que vaya evolucionando conforme a las características de las personas que lo integran.

Autores como Thomas, Walker y Webb (1998) han analizado los procesos de comunicación y luciones en los grupos en los que se producen más interacciones inclusivas, identificando las siguientes como características que suelen darse en las comunidades sociales acogedoras y respetuosas con la diversidad:

i-Participación de todos en la elaboración de normas del grupo.

ii-Definición clara y comprensible de las normas.

iii-Flexibilidad en los acuerdos.

iv-Relaciones que potencian los aspectos más positivos.

v-Relaciones simétricas entre alumnos y con los alumnos.

1.3.5. El aula: un lugar distinto

Hacer del aula un lugar característico, construido por todos los agentes que intervienen en ella; teniendo en cuenta las bases anteriores y constituyendo un ecosistema dinámico en continua interacción.

El aula debe ser capaz de introducir y de enlazar los cambios que de un modo u otro afectan a su propia dinámica, puesto que a través de ese intercambio de sucesos se van a formar personas con una visión crítica y constructiva y van a ser capaces a través del dialogo de comprender lo que está sucediendo. De esta forma el aula se convierte en un espacio que permite construir el conocimiento de manera compartida: tanto es así, que el aprendizaje sólo se puede dar si los niños tienen la oportunidad de intercambiar di chas experiencias personales, de intercambiar diferentes puntos de vista, realizando actividades de modo cooperativo y solidario y estableciendo unas normas de convivencia entre todos (López Melero, 2004).

A las características propuestas por Cano y Lledó (1990), y adaptadas al tema que nos preocupa, añadiremos otras dos manifestadas por Parrilla, A. (2004, 23), que sucumben a un planteamiento de *«aula donde sus habitantes tienen vida propia»* a la par que *«espacio social y socializador»*:

- *El aula no es sólo un contexto académico Es un espacio vital y socializador.* El aula es un contexto no sólo académico, sino también social. La vida dentro del aula trans curre ligada a características académicas, pero también sociales y emocionales. Por tanto, debemos considerar y planificar los procesos sociales que allí tienen lugar. Las interacciones, el sistema de comunicación y las normas son más que medios para abordar el currícul: tienen sentido en sí mismas.

- *Los habitantes del aula (profesores y alumnos tienen vida propia).* El profesor y los estudiantes no son individuos aislados, ni sujetos pacientes de lo que ocurre en el aula. Son procesadores activos de información y elaboradores de comportamientos como componentes de grupo cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera patrones de comportamiento grupal y colectivo. La necesidad radica en entender que para una comprensión adecuada de la vida del aula será pre ciso conocer cómo el profesor y los alumnos piensan la misma, cómo comprenden, explican y construyen significados en el aula.

Conclusión

Pero todo no queda aquí, no son sólo las interacciones las que favorecen un entorno rico y enriquecedor; además, es necesario que en ese flujo de relaciones se dé importancia a la voz de los propios protagonistas, nuestros alumnos. Su voz, sus puntos de vista, su participación en la gestión del aula y del centro son sin lugar a dudas aspectos a tener en cuenta.

Actividades:

- 1- ¿Qué tipos de interacción se dan en el aula?
- 2- ¿Influye la interacción en el aprendizaje? ¿Y en la enseñanza?
- 3- Presenta todos los agentes educativos que pueden intervenir en el aula y cómo pueden hacerlo.

Módulo: Introducción a la didáctica

Tercer curso/ L3/ Semestre: 6

Grupos 1/2/3/4 y 5

Título del capítulo: Las competencias básicas. La planificación de objetivos y contenidos

Introducción

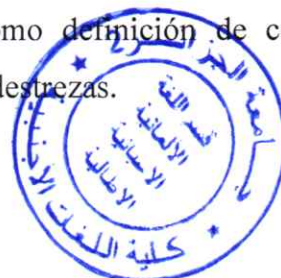
Con la incorporación ahora de las competencias básicas se añade un nuevo elemento para la mejora del mismo. Este nuevo elemento no sustituye ni elimina ninguno de los componentes de la programación docente, sino que la complementa. Objetivos, contenidos y competencias básicas son los tres elementos que vamos a trabajar en este tema, de forma que se pueda ver una relación coherente entre ellos y se disponga de los conocimientos necesarios para la elaboración y puesta en marcha de la programación como instrumento imprescindible para la práctica educativa.

1. Concepto y clasificación de las competencias básicas

El término *competencia* ha sido objeto de numerosos intentos de definición desde diferentes campos disciplinares como, por ejemplo, la educación, la sociología o la filosofía. En nuestro actual sistema educativo se está integrando este término como referente para la planificación de la enseñanza; así, podemos encontrar expresiones tales como « competencia básica », « competencia clave », « competencia genérica », « competencia específica », etc., según la etapa educativa o el contexto de que se trate. Pero ¿cómo se define una competencia? ¿Cómo podemos concretar una definición que nos permita precisar con claridad su significado? En las siguientes líneas se exponen algunas de las conceptualizaciones semánticas de los términos « competencia » y « competencia básica ».

Para Perrenoud (2004), las competencias permiten afrontar situaciones complejas y construir una respuesta adaptada a cada situación; o sea, se trata de producir una respuesta no memorizada o no automatizada previamente.

La Comisión Europea (2005) establece como definición de competencia la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas.



Para Moya (2008), la competencia es un tipo de aprendizaje caracterizado por la forma en que cualquier persona logra combinar sus múltiples recursos personales (saberes, actitudes, valores, emociones, etc.) para lograr una respuesta satisfactoria a una tarea planteada en un contexto definido.

11. Competencia en comunicación lingüística. Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. El desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

1.2. Competencia matemática. Habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

1.3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

1.4. Tratamiento de la información y competencia digital. Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimientos. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo a utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

1.5. Competencia social y ciudadana. Esta competencia hace posible comprender la realidad social que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están

integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir como comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

1.6. Competencia cultural y artística. Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Implica además el empleo de recursos de expresión artística para realizar creaciones propias, y el interés por participar en la vida cultural y contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico.

1.7. Competencia para aprender a aprender. Supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

1.8. Autonomía e iniciativa personal. Adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas. Remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales, responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal como social y laboral.

2. La planificación de los objetivos

Los objetivos que a nivel didáctico se planifican para la enseñanza deben dar respuesta a la pregunta «¿para qué enseñar?», tienen como referente principal los objetivos generales de la etapa y los objetivos generales de cada área recogidos. Es decir, que la administración educativa explicita los objetivos generales para las etapas y áreas en grado máximo de apertura y flexibilidad. Estos objetivos están planteados para poder alcanzarse a largo plazo y, por su carácter de ser muy amplios y generales, no son directamente evaluables. Por parte del profesorado, su papel consiste en contextualizar, seleccionar y adecuar los objetivos al contexto educativo y a las peculiaridades del alumnado con que tiene que realizar su labor educativa, concretándose de esta manera en la programación docente los objetivos didácticos que permiten señalar los aprendizajes más concretos que el alumnado debe conseguir; por su carácter de concreción, estos objetivos sí son evaluables.

Podemos entonces considerar que los niveles de concreción de los objetivos son tres:

- *Objetivos generales de etapa.* Son las intenciones educativas que la administración dispone para el alumnado de una determinada etapa educativa (Infantil, Primaria, Secundaria...). Constituyen un referente obligado para el docente a la hora de planificar su intervención educativa en el aula, entendiéndose como capacidades globales que debe alcanzar todo el alumnado, y debe abordarse desde todas las áreas del curriculum.
- *Objetivos generales de área.* También son elaborados por la administración educativa, manteniéndose su definición en términos de capacidades, pero ya centrándose en cada área concreta. Representa un mayor nivel de concreción, al precisarse en relación con un determinado ámbito de conocimiento o experiencia.
- *Objetivos didácticos.* Estos objetivos los elabora el profesorado para cada área teniendo como referencia los objetivos anteriores. Guían de manera clara la intervención educativa y revelan las diversas situaciones en las que las actuaciones del alumnado manifiestan su aprendizaje. Son el referente inmediato de evaluación (directamente evaluables). Tienen ya una clara relación con los contenidos.

i- Criterios para la contextualización de los objetivos

- Priorizar o reordenar objetivos a partir de una cierta primacía de unos sobre otros.
- Agrupar objetivos, realizando una nueva redacción con el agrupamiento de los mismos.
- Incorporar nuevos objetivos.
- Explicitar nueva redacción matizando o ampliando las capacidades a las que se pueda hacer referencia en el objetivo.
- Anadir comentarios explicativos.

ii- Criterios para la secuenciación de los objetivos

- Grado de profundidad con el que debe trabajarse en cada ciclo.

- Conexión interciclo, internivel e intranivel.
- Cómo se contribuye en cada ciclo al desarrollo de capacidades y competencias.

iii- Redacción de objetivos

Quizá sea la redacción de los objetivos didácticos, que corresponde al profesorado realizarla, el momento más complejo para poder dar comienzo a la planificación didáctica. Se trata de, a partir de los objetivos generales de área, adecuarlos, redactarlos y contextualizarlos de una manera muy concreta. A veces podemos confundir objetivos que debe alcanzar el alumnado con objetivos que nos marcamos como docentes. También es preciso tener en cuenta que los objetivos didácticos tienen ya una relación muy estrecha con los contenidos que se van a trabajar. En el cuadro siguiente, tomando de la Herrán y Paredes (2008), se propone una serie de ejemplos de verbos con los que se puede comenzar a redactar los objetivos y que pueden ser de gran ayuda, sobre todo, al profesorado que comienza sus primeros cursos como profesionales docentes.

3. Las competencias básicas y los objetivos

Como se ha expuesto en el apartado sobre competencias básicas y currículum, éstas tienen una función integradora; por tanto, es preciso que cada una de las áreas del currículum tenga presente la relación existentes entre los diferentes elementos curriculares y las competencias básica. En este caso, se puede servir de instrumentos para relacionar cada uno de los objetivos de cada área con las competencias básicas y como pueden incidir en una o en varias de ellas.

4. Los contenidos de enseñanza

Los contenidos hacen referencia a las informaciones, objetos o instrumentos que la sociedad considera de utilidad para promover el desarrollo social y personal de sus ciudadanos. Responde a la pregunta ¿qué enseñar? Comprenden el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para la formación integral de las personas.

Los contenidos se relacionan con los objetivos en cuanto que son instrumentos adecuados para desarrollar las capacidades del alumnado. Objetivos y contenidos forman un binomio que no puede romperse, en el sentido de que no podemos conseguir unos objetivos si ni disponemos en sus correspondientes contenidos, pero

tampoco podemos enseñar unos contenidos si no sabemos qué objetivos queremos alcanzar con aquéllos. Exponemos a continuación un par de definiciones sobre el significado de contenidos:

Conjunto de teorías, hipótesis, proposiciones, modelos de pensamiento y acción, patrones culturales característicos del desarrollo científico y genuinos de la cultura de la sociedad en la que tiene lugares. (Medina, 2002:76).

Conjunto de temas que reflejan el carácter científico de una disciplina y los que se refieren a su objeto o campo semántico (Díaz, 2002).

De estas y otras definiciones se puede intuir la amplitud y complejidad de los contenidos y de su significado, lo que conlleva que el docente pueda hacerse preguntas como, por ejemplo, las siguientes:

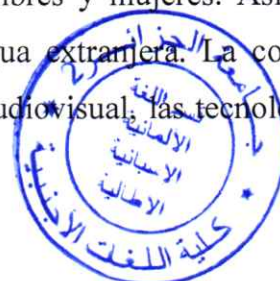
- ¿Cómo seleccionar y organizar el conocimiento académico, de modo que el alumno asimile significativamente la cultura y el conocimiento científico?
- ¿Qué contenidos son esencialmente relevantes para incluirlos en la programación didáctica?
- ¿Qué criterios se han de tener en cuenta si se pretende que el alumno se forme adecuadamente?
- ¿Cómo secuenciarlos para que puedan ser fácilmente adquiridos por los alumnos?

A lo largo de los siguientes párrafos intentaremos ir dando respuesta a estas interrogantes.

4.1. Organización de los contenidos

Los contenidos correspondientes a la Educación se organizan en las ocho áreas que hemos enumerado. Pero esta organización por áreas no debe obstaculizar el carácter global de la etapa, dada la necesidad de integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en estas edades.

Además de estas grandes áreas, en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, se añadirá el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestara especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Asimismo, se podrá añadir en este mismo ciclo una segunda lengua extranjera. La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la



información y la comunicación y la educación en valores se trabajaran en todas las áreas.

Cada una de las áreas curriculares se estructura en grandes bloques de contenidos, a modo de núcleos básicos, que indican los mínimos obligatorios y comunes a los que debe hacer frente el alumnado para alcanzar una formación integral. Corresponde posteriormente al profesorado estructurarlos, ordenarlos y secuenciarlos de manera coherente para su planificación docente.

De esta manera, los contenidos se vienen agrupando en tres grandes tipos: *conceptuales, procedimentales y actitudinales*:

i- Contenidos conceptuales

Este tipo de contenidos se corresponden con los hechos, datos, fenómenos, conceptos, principios, etcétera, que el alumnado puede llegar a aprender. Durante muchos años constituyeron el fundamento casi exclusivo en el ámbito concreto de la intervención docente, al ser objeto propio del aprendizaje del alumno. Los hechos o datos se aprenden de manera literal, principalmente mediante repetición, y se evalúan a través de pruebas objetivas o mediante técnicas de reproducción literal. Ahora bien, todos los contenidos conceptuales no son exclusivamente hechos o datos, sino que también están los conceptos propiamente dichos, a los que dan significación, y se aprenden de forma significativa y gradualmente, pudiendo evaluarse a través de exposiciones o planteando situaciones o problemas para su resolución.

Ejemplo de contenido conceptual: la estructura y fisiología de las plantas.

(Este contenido está incluido con el bloque 2. La diversidad de los seres vivos, del área de Conocimiento del Medio en el tercer ciclo de Primaria.)

ii- Contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales se refieren al aprendizaje de secuencias ordenadas de acciones que tienden a un fin. Por tanto, se trata de adquirir habilidades, técnicas, hábitos, estrategias y métodos, y están plenamente relacionados con el saber hacer. Estos contenidos se enseñan mediante prácticas guiadas, imitación, etc., y se consideran aprendidos cuando se ha alcanzado una automatización del procedimiento. Su evaluación se puede llevar a cabo utilizando instrumentos y técnicas de observación.

Ejemplo de contenido procedimental: observación y registro de algún proceso asociado a la vida de los seres vivos.

iii- **Contenidos actitudinales**

Podemos entender este tipo de contenidos como una disposición en relación con determinadas cosas, personas, ideas o fenómenos; una tendencia de comportamiento ante determinadas situaciones, personas, hechos, etc., en base a una estimación o valoración que se realiza de los mismos. Muchos de estos aprendizajes se adquieren por imitación y refuerzo social, por lo que los modelos y patrones de comportamiento social son determinantes. Al tratarse de unos contenidos referidos a actitudes, valores y normas, es preciso que se evalúen a través de actividades donde el alumnado pueda expresar el grado de disposición o tendencia, es decir, mediante cuestionarios, debates, entrevistas, observación, etcétera.

Ejemplo de contenido actitudinal: sensibilidad por la precisión y el rigor en la observación de animales y plantas y en la elaboración de los trabajos correspondientes.

4.2. Secuenciación de contenidos

La secuenciación de los contenidos significa distribuirlos a lo largo del tiempo, aunque no debe confundirse con temporalización. Los contenidos aparecen en los decretos de enseñanzas distribuidos por áreas; y, dentro de éstas, por bloques. Corresponde al profesorado hacer una adecuada secuenciación y organización de los mismos ajustándose a unos criterios que, según Medina y Salvador (2005), son los siguientes:

- *Desarrollo madurativo del alumno*; es decir, establecer si unos contenidos son adecuados o no para una determinada edad o nivel de maduración.
- *Significatividad lógica*, pues los contenidos provienen de campos disciplinares diferentes, que por sí mismas ya poseen una lógica interna, que habrá que tenerse presente a la hora de secuenciar dichos contenidos.
- *Desarrollo cíclico de los contenidos*; lo que implica proceder a un tratamiento progresivo y reiterado a lo largo de una o más etapas hasta alcanzar el grado de profundidad deseado.
- *Continuidad y coherencia* entre los contenidos para que el alumno pueda establecer conexiones y relaciones con otros contenidos ya trabajados.



- *Adecuación de los contenidos* a las capacidades de los alumnos, sin que exceda sus posibilidades de poder abordarlos y asumirlos.
- *Relación entre los contenidos* que se enseñan y los conocimientos previos de los alumnos, para facilitar un aprendizaje significativo.
- *Tratamiento equilibrado* de los distintos tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

4.3. Las competencias básicas y los contenidos

De la misma manera que hicimos con los objetivos, en el siguiente cuadro se puede recoger la relación existente entre los contenidos que se pretenden trabajar y la adquisición de las competencias básicas. Con cada bloque de contenidos, con cada unidad didáctica y con cada contenido concreto de una unidad didáctica se pueden establecer conexiones que puedan determinar la validez de esos contenidos para el desarrollo de una o más competencias.

Actividad:

¿Cómo se planifican objetivos y contenidos en la programación y se relacionan con las competencias básicas?

Módulo: Introducción a la didáctica

Tercer curso/ L3/ Semestre: 6

Grupos 1/2/3/4 y 5

Título del capítulo: La evaluación como mejora del aprendizaje: modelos, técnicas y criterios.

Introducción

La amplitud del tema es tal, que resulta muy difícil resumir lo esencial en pocas páginas. Los libros, informes de investigación y artículos de interés sobre el tema, se cuentan por centenares.

Partimos del principio de que la evaluación esta o debe estar inspirada, fundada, en el conjunto de los elementos del modelo didáctico, es decir, desde una perspectiva más práctica, en el conjunto de elementos que utilizamos en la programación. Por tanto, es evidente la dependencia que tiene o debería tener respecto de esos elementos muy especialmente de los objetivos.

Otra cuestión es que en una perspectiva práctica, la evaluación se plantee como algo aparte del proceso de enseñanza/aprendizaje, que no sirva a un planteamiento integral, o lo que es peor, que más bien se oponga incluso como ha sido costumbre durante mucho tiempo se convierta en lo esencial, en el verdadero objetivo del proceso que tiende en su totalidad hacia la realización y superación de los exámenes.

No podemos entrar, aquí y ahora, en el comentario y la crítica de esa perspectiva, aunque somos conscientes de su existencia y de la necesidad de combatirla. Evidentemente, el uso escolar de la evaluación ha minimizado su valor psicológico/didáctico y ha destacado su consideración como elemento de control y selección.

1. Conceptos y características de la evaluación

Podemos definir la evaluación *como una actividad sistemática, continua, integrada en el proceso didáctico, cuya finalidad es conocer y mejorar el propio proceso didáctico en general y al alumno en particular.*

Como toda definición es insuficiente y esquemática, pero la formulamos como punto de partida del discurso. Por otra parte, es evidente que *la evaluación del alumno* es hoy por hoy el aspecto clave, fundamental de la evaluación. Y dentro de la

evaluación del alumno, específicamente la referida al rendimiento alcanzado en el proceso enseñanza/aprendizaje.

Así pues, la evaluación va dirigida fundamentalmente al alumno. Incluye, además, el conocimiento y mejora del proceso didáctico en lo referente al profesorado, centro y métodos de trabajo. También ellos deben ser evaluados, pues en no pocos casos serán la causa del bajo rendimiento de los alumnos.

Analizando la definición, encontramos tres partes esenciales:

- Evaluación actividad sistemática y continua.
- Evaluación integrada en el proceso didáctico y, en definitiva, en el modelo didáctico.
- Finalidad: mejorar el propio proceso y al alumno.
- *Actividad sistemática y continua.* Lo cual quiere decir que se realiza a lo largo de todos los cursos y materias que comprenden la formación del alumno. Evaluación continua que se basa o debería en diferentes medios, informes, pruebas, ejercicios que se sistematizan en diferentes momentos evaluativos a lo largo de un curso.
- *Integrada en el proceso didáctico.* Ya hemos comentado algo al respecto al iniciar el tema. La evaluación no debe ser ni un apéndice, ni la finalidad del trabajo escolar. Es un elemento más, de gran importancia y que viene a mostrar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos propuestos. De forma que el punto de partida para construir todo el sistema de evaluación ha de ser la determinación de los objetivos a alcanzar y evaluar.
- *Para el mejoramiento del propio proceso educativo y al alumno.* Una buena evaluación permitirá el mejor conocimiento del alumno, de su capacidad y de su aprendizaje. Todo el proceso didáctico podrá ser mejorado en función de los resultados que se alcancen.

Se puede decir que a evaluación es un filtro por el que deben pasar todos los componentes de la programación, para salir enriquecidos eliminando en lo posible, los obstáculos que entorpecen la labor educativa.

Entre las características o principio a tener en cuenta en la evaluación podemos citar los siguientes:



- La evaluación es un medio para alcanzar un fin. *La evaluación educativa* tiene que ser mirada como una labor destinada a obtener una información que sirva de base a la toma de decisiones educativas. Angulo Rasco et al (1992:74):

Entendemos por evaluación educativa la formación de un juicio sobre el valor educativo de un centro, un proyecto curricular, la organización de un aula, un libro de texto, o de cualquier otra realidad. Es decir, una evaluación siempre se interroga e intenta explicar el valor educativo que una realidad, como las señaladas, posee o ha ido desarrollando.

- Hay que determinar y clasificar qué se va a evaluar. Solo cuando estén claros los propósitos se elegirán los instrumentos. La efectividad de la evaluación depende de, en gran parte, en una cuidadosa descripción de lo que se va a evaluar y de las cualidades técnicas de los instrumentos que se utilicen.
- Un proceso de evaluación integral requiere el empleo de gran variedad de técnicas. De hecho, las técnicas de evaluación son de alcance limitado. De ahí las ventajas de su uso combinado.
- El uso de las técnicas de evaluación implica tener conciencia de sus limitaciones. Las observaciones acerca de la posibilidad de error de las pruebas no implica negar su valor e importancia; en realidad son una advertencia de lo limitado de sus conclusiones.

2. Medición y evaluación. Diferencias esenciales

Cuando se miden objetos materiales, es fácil hallar un sistema de medición confiable y fácil de manejar, que proporcione con rigor el resultado de la medición de dichos objetos. Pero, ¿se puede medir la inteligencia? ¿Se puede medir la conducta de cada alumno y de la clase? ¿Se puede medir los intereses, actitudes del alumno? no cabe duda que en estos casos el problema resulta mucho más difícil.

Las características y capacidades subjetivas solo pueden valorarse de su modo indirecto y aproximado.

No podemos medir la mente, como medimos las dimensiones del cuerpo pero podemos apreciar su valor, teniendo en cuenta las manifestaciones de las facultades intelectuales en ciertos actos y realizaciones del alumno. Damos unos valores numéricos a estas realizaciones y podemos decir que hemos medido determinada aptitud: es una medida indirecta y sola de valor aproximado.

La medición del rendimiento escolar constituye la valoración objetiva de la labor del alumno. La medición escolar, indirecta, no puede tener la misma exactitud que la medición objetiva, exacta, cuantitativa con unidades como el metro, Kg, k/h, etc.

En general, podemos decir que *medir es describir cuantitativamente un producto o rendimiento*.

O. Cardounel divide la medición en:

i- Absoluta. La medición absoluta tiene un punto de referencia extrínseco al sujeto. Se expresa el grado en que la calidad o resultado del trabajo se aproxima a la meta ideal, tomado como índice. Ejemplo Tema, dictado, problemas, etc. Se conceden 10 puntos al alumno que no haga ninguna falta, no tenga ningún error. Por cada fallo disminuye medio punto. El alumno que obtenga un 10, alcanza el máximo pedido, por lo menos en esta ocasión y en este ejercicio.

ii- Relativa: a su vez puede ser *colectiva* o *individual*.

- *Medición relativa colectiva:* se valora o califica el rendimiento obtenido en comparación con el resultado del trabajo de todo el grupo. Se parte del mejor rendimiento de un alumno dentro del grupo. Las demás puntuaciones están en función de la primera.

O sea, realizado un ejercicio, se concede la máxima puntuación al alumno que ha realizado el mejor ejercicio en aquella clase de terminada. A partir de ahí y en proporción, se conceden las restantes puntuaciones a todos los alumnos de la clase; por supuesto, es un criterio únicamente válido para aquella clase.

Ejemplo: 40 alumnos. Ejercicio: prueba objetiva de ortografía.

Puntuación: sobre 100 puntos.

Mejor nota: 81 puntos: matrícula de honor.

Los de más ejercicios puntúan en proporción con el mejor.

- *Medición relativa individual:* la valoración del resultado obtenido con el aprendizaje se hace comparando el adelanto realizado por el alumno con otra etapa anterior de realización del mismo alumno, en ese aspecto de la cultura. Con lo cual, determinamos el progreso individual realizado en ese periodo de tiempo.

Hemos visto diferentes tipos de medición. En general, una vez realizado un ejercicio o prueba, examinando un trabajo, observado una actuación, lo intentamos medir de la forma más objetiva posible.

Existen dos sistemas generales en cuanto a la puntuación:

i- Medición cuantitativa:

En ella empleamos una escala numérica. Por ejemplo, de cero a diez, de cero a cien, etc.

ii- Medición o valoración cualitativa:

Menos rígida, más subjetiva y que puede adoptar formas que en esencia son idénticas. Ejemplos:

-muy mal	- mal	- Regular	- Bien	- Muy bien
- E	- D	- C	- C	- A
- Suspenso		- Aprobado	- Notable	- Sobresaliente
-M. deficiente	- Deficiente	- Suficiente	- Bueno	- Notable
- Sobresaliente				

La medida no es suficiente para nuestros propósitos. Sus resultados no nos dicen todo lo que necesitamos saber de cada alumno. Hay otros muchos factores que hemos de tener en cuenta, además de la *nota* obtenida en la medida de cada trabajo, examen, ejercicio o informe, De Miguel (1996: 126) señala que:

La evaluación, concepto mucho más rico en contenido y amplitud que la medida, tiene en cuenta estos resultados obtenidos por medición. La medición está contenida en la evaluación. Es uno de los factores de que se compone la evaluación.

La evaluación va más allá de la medición. Medimos la capacidad de un alumno en varios campos, facetas, aspectos. Obtenemos unos datos, notas, etc., como resultados. La interpretación de esos resultados, al valorarlos adecuadamente en función de aquella persona, es evaluar. O sea, que al interpretar los resultados obtenidos según su edad, aptitudes, ambiente, esfuerzo realizado, etc., ya no nos limitamos a medir, sino que estamos evaluando.

La evaluación sistemática y continua se apoya en el mayor número de datos posibles. Una buena evaluación procurara reunir la máxima información. Y bsándose en ella, emitirá juicios de valor.

La medición aspira esencialmente a describir el grado en que un carácter es poseído por un alumno mediante cifras o letras, sin tener en cuenta nada más.

La evaluación es un proceso en el que un profesor emplea información derivada de muchos orígenes, para formular un juicio de valor. Esta información puede obtenerse mediante instrumentos de medida, así como de otras técnicas que no dan necesariamente resultados cuantitativos.

3. Tipos de evaluación

Podemos plantear diferentes tipos de evaluación. Existen una gran variedad de tipologías. En la siguiente tabla resumimos las más usuales:

Tipologías de evaluación

1. Según su función o propósito.	Evaluación diagnóstica. Evaluación sumativa. Evaluación formativa.
2. Según los agentes participantes.	Evaluación externa. Evaluación interna y/o autoevaluación. Evaluación mixta o coevaluación.
3. Según del momento.	Inicial. Procesual. Final.

1. Según su función o propósito:

- *La evaluación diagnostica* es aquella que trata de obtener información sobre las condiciones iniciales del objeto evaluado las técnicas de Stufflebeam y Shinkfield, (1987). Aplicando esta definición a la evaluación del alumnado, lo

que pretendemos con ella es conocer qué conocimientos, experiencias o destrezas tienen nuestros alumnos para abordar el nuevo aprendizaje.

- *La evaluación sumativa.* El primero en establecer la distinción entre evaluación sumativa y evaluación formativa fue Scriven, en 1967. La evaluación sumativa es la que se aplica al final de un programa para establecer los logros o el grado de consecución de los objetivos previstos.
- *La evaluación formativa* se realiza durante el proceso de implantación de un programa, por lo que gracias a ella es posible extraer información continua que ayuda a modificar la planificación del mismo y su ejecución. Su propósito último es el perfeccionamiento de las actuaciones que se están desarrollando en el programa u objeto de evaluación (Scriven, 1991).

Autores como Shepard et al. (2005) resumen esta diferencia afirmando que la formativa se dirige al aprendizaje, mientras que la sumativa trata de documentar el logro.

2. Según los agentes participantes:

- La evaluación externa es realizada por personal experto en evaluación y ajeno, por completo, a la propia organización donde se está llevando a cabo todo el proceso.
- La evaluación interna es la que efectúan personas que están dentro de la organización.
- La coevaluación o evaluaciones mixtas suponen aunar la evaluación interna y la externa erigiéndose en un mecanismo que pretende ser más completo, eficaz y más objetivo que cada una de las anteriores por separado. Las evaluaciones mixtas tienden a superar las desventajas inherentes a la evaluación interna y a la evaluación externa, aunque ello supone que presentan también una serie de limitaciones ligadas a un mayor grado de complejidad, un elevado coste económico y, sobre todo, «los choques» o discrepancias que se puedan producir entre los evaluadores internos y externos.

Santos Guerra (1999, pp. 46-47), sistematizando las posibilidades de origen de la iniciativa evaluadora, propone la siguiente clasificación;

- a) Iniciativa externa e impuesta: la define como la menos potente para producir la mejora de la institución. Recopila como condicionantes la resistencia en los evaluados, que dificultan la colaboración y favorece la artificialización del comportamiento y hace más fácil la falsificación en las opiniones.
- b) Iniciativa externa y propuesta: esta alternativa encierra mayores posibilidades de éxito, ya que los protagonistas hacen suya la invitación o la sugerencia externa. Lo que verdaderamente importa no es solo que la iniciativa se haga propia sino que la institución tenga en sus manos el control del proceso.
- c) Iniciativa interna y autoconsumada: esta forma de tomar la decisión es, hipotéticamente, más potente que las anteriores. Mientras más democratizada esté, más potencialidad tendrá.
- d) Iniciativa externa y facilitada: esta es la modalidad más rica en posibilidades, ya que la iniciativa parte de la institución, pero cuenta con facilidades externas.



3. si tenemos en cuenta el momento en el que se lleva a cabo la evaluación, esta puede considerarse de tres tipos: inicial, procesal y final (Stufflebaccm y Shinkfield, 1987):

- *La evaluación inicial* es la que se realiza al inicio del ciclo de intervención, programa o unidad. Permite conocer la situación inicial de partida, lo que posibilitara conocer más adelante los verdaderos logros que se han alcanzado al finalizar el programa o intervención. Sus propósitos son los propios de una evaluación diagnostica a la que ya se hizo referencia antes, o de contexto.

- *La procesual* se basa en el proceso de valoraciones surgidos a los largo del transcurso del proceso. Se trata de una evaluación netamente formativa.

- *La final* consiste en la realización de evaluaciones una vez terminada un programa, un curso escolar, la elaboración de un libro de texto, etc. Su propósito es determinar el grado de consecución de los objetivos que se propusieron al iniciar el proceso. En muchas ocasiones, las evaluaciones finales representan el punto de partida para iniciar de nuevo un programa o una actuación educativa general. Es una sumativa, de resultados o de producto.

Tras la descripción de estas tipologías es importante que hagamos algunas matizaciones. Es la evaluación de los alumnos vamos a emplear todas ellas. Con la evaluación diagnóstica, interna e inicial vamos a detectar las ideas previas, los errores existentes en ellas y los intereses y demandas de nuestro alumnado. Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje debemos realizar evaluaciones formativas de carácter procesual para ir regulando y redirigiendo el proceso del aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas. Y finalmente emplearemos la evaluación sumativa para conocer cuáles han sido los logros del proceso de enseñanza y aprendizaje. En todas ellas es importante que impliquemos en la evaluación a los propios aprendices empleando introevaluaciones y evaluaciones mixtas como complemento a la tradicional evaluación en solitario que venía desarrollando el docente.

4. ¿Qué método e instrumentos empleamos para desarrollar la evaluación?

4.1. Métodos

Sin pretender aportar nada nuevo, la selección del método pasa inexorablemente por los tres utilizados universalmente:

- Cualitativos.
- Cuantitativos.
- Mixtos.

Los métodos cuantitativos miden y cuantifican, lo que significa que buscan evaluaciones finales y diagnósticas. Mediante la medición, se buscan relaciones causa-efecto.

Los cualitativos nos sirven para realizar evaluaciones formativas y de proceso, porque vamos a considerar cada elemento del aprendizaje a evaluar como un fenómeno o caso único, que debe ser analizado en su ambiente natural y con la situación de procedimientos e instrumento que presentan captarlos en su integridad.

Los mixtos combinan ambos métodos y nos ayudan a comprender la realidad del aprendizaje de los alumnos (o del objeto que estemos evaluando).

Nos gustaría advertir que el evaluador debe seleccionar el método en función del objeto a evaluar sin tener ningún tipo de prejuicios que le hagan centrarse de forma obsesiva en una metodología en detrimento de las otras. Otro aspecto que nos parece fundamental es salvar la barrera del supuesto antagonismo cuantitativo *versus*

cualitativo, iniciando vías de encuentro que posibiliten la complementariedad en detrimento de la disparidad.

El modelo tradicional emplea métodos cuantitativos de evaluación que se alejan del modelo de enseñanza globalizada que perseguimos. Los instrumentos más comunes son los exámenes, y en función de ellos, el alumno recibe « premio» o «castigo».

El modelo actual debe tender hacia el uso de métodos mixtos y cualitativos, que pueden acercarse al modelo espontaneista y al investigador, con sus correspondientes sistemas de evaluación.

El modelo espontaneista bien aplicado puede ser interesante; sin embargo, puede adolecer de los mismos problemas que el tradicional. El modelo investigador, por su parte, es el único que garantiza una evaluación inicial, del proceso y final, una retroalimentación adecuada para alumnos y profesores y la posibilidad de utilizar diferentes técnicas en diferentes contextos, aunque, desafortunadamente, sea el modelo menos habitual en la enseñanza.

4.2. Técnicas e instrumentos de evaluación

La técnica de evaluación es un conjunto de acciones o procedimientos que conducen a la obtención de información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes. Los instrumentos son el soporte físico que se emplea para recoger información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes. Por ejemplo, si usamos como técnica de evaluación la observación, vamos a tener que diseñar un instrumento que nos sirva para recoger la información que deseamos. Por ejemplo, podemos usar una lista de control o una escala de estimación.

Tradicionalmente, las técnicas que se empleaban eran los exámenes orales y escritos, las pruebas objetivas y las técnicas de observación (Rodríguez Diéguez, 2000). Desglosando estas técnicas en sus correspondientes instrumentos de evaluación, podemos distinguir:

Pruebas escritas:

- Pruebas de desarrollo:
- Examen temático.
- Ejercicio interpretativo.

- Pruebas objetivas:
 - De respuesta alternativa.
 - De correspondencia.
 - De selección múltiple.
 - De ordenamiento.

Situaciones orales de evaluación:

- Diálogo.
- Debate.
- Exámenes orales.
- Exposiciones.
- Entrevistas.



Por ejemplo, para evaluar una exposición de grupo, debemos establecer qué criterios vamos a emplear. Así, en la asignatura de didáctica debéis realizar una unidad didáctica y exponerlas como se va a evaluar y con qué instrumento?

Presentamos una propuesta, que puede ser empleada por el profesor y por los compañeros para después hacer una valoración global del grupo que ha expuesto. Empleamos una escala de estimación de 1 a 5 para valorar cada uno de los elementos del trabajo y las intervenciones de los miembros del grupo:

Junto a los anteriores instrumentos, la observación puede ser otra muy eficaz, tanto si el docente la utiliza en solitario como si además la comparte y construye con los compañeros y/o con el alumnado, lógicamente enriqueciendo su uso y las informaciones recopiladas. Existen diversos instrumentos. Entre ellos:

- Listas de control.
- Registro anecdótico.
- Escala de valoración.
- Anecdotario.
- Diario.

Presentamos un ejemplo de rejilla de observación (apartado de Cano, 2008), que puede usarse de tres formas distintas: una de autoevaluación (el propio alumno o grupo la rellena), los compañeros tras una exposición (coevaluación o evaluación por pares);

o el profesor (pudiendo realizar una heteroevaluación o una coevaluación con los implicados).

A estas técnicas e instrumentos tradicionales, debemos incorporar otras (Medina y Salvador Matan 2005). Así, y tal y como vimos en la universidad temática sexta de esta obra, muchas de las estrategias didácticas con sus correspondientes actividades, podrán ayudarnos a realizar una evaluación globalizada:

- Ejercicios prácticos:
 - Mapa conceptual.
 - Análisis de casos.
 - Proyectos.
 - Diario.
 - Portafolio (como síntesis de la trayectoria educativa).
 - Ensayo.
 - Laboratorio.

Conclusión

En definitiva, se deduce de lo expuesto, la definición de criterios de evaluación y la selección de las técnicas e instrumentos para recoger la información pertinente es un proceso laborioso y de gran dificultad, porque se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje y los posibles instrumentos que podemos emplear. Así que se hallan los tipos de competencias y se ponen en relación con los tipos de metodologías y cómo evaluarlas, sugiriendo igualmente instrumentos concretos.

Actividad:

- 1- ¿Qué se evalúa?
- 2- Con qué finalidad evaluamos?
- 3- ¿Qué método de evaluación es el más adecuado para cada objeto de evaluación?

BIBLIOGRAFIA



- Angulo Rasco et al (1992). Evaluación educativa y participación democrática en *Cuadernos de pedagogía*, 195, 72-81.
- Bustos, A. (2006). Los grupos de multigrado de educación en Andalucía. Tesis Doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Cano, M.A. y Lledó, A. (1997). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Sevilla: Diada.
- Cano, M.A. (2008). La evaluación por competencias en la educación secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12,1-16.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005) en *Recomendaciones del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en la dirección: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/cAljibe,om/2005/com2005_0548es01.pdf
- Díaz, J. (2002). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Costa Rica: Servicio Editorial de ILCA.
- Doménech, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Grao.
- Estebarán, A. (2004). Currículum, en *Diccionario enciclopédico de didáctica*, Málaga: págs.: 270-295.
- Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar en *Cuadernos de Pedagogía* 391, 56-77.
- Gallego, J.L. (2004). Definición de interacción didáctica en *Diccionario enciclopédico de didáctica*, Málaga: págs.: 84-85.
- _____ (2005). Metodología de la acción didáctica en Medina, A. *Didáctica general*. Madrid: Prentice-Hall.
- García Pérez, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa, en *Cuadernos de Pedagogía* 195, 87-99.

Gimeno Sacristán, J. (1992-2000). *El currículum: una reflexión para la práctica*. Madrid: Morata.

Gómez Hurtado, I. (2016). *Manual de didáctica: Aprender a enseñar*. Madrid: Pirámide.

Guillén Díaz (2009). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua cultura extranjera*. Madrid: La Muralla.

López Melero, M. (2004). *Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

Mayorga, M. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza, en *Tendencias pedagógicas*, 15, Vol.1.

Medina, A. (2002). *Didácticas especiales de las áreas*. Madrid: Educación.

_____ (2000). *Didáctica general*. Madrid: Educación.

Meléndez, M.S. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias en *Laurus*, 14, 367-392.

Moral, C. (2014). El currículum y su plan de acción. En *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.

Morcillo, V. (2008). *El aula un contexto para el aprendizaje abierto a la diversidad*. Material poligrafiado: Universidad de Sevilla.

Moya, J. (2008). *De las competencias al currículo integrado*. Madrid: Atlántida.

Parrilla, A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa*, 2. 19-30.

Pérez Gómez, A. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, 368. 66-71.

Perrenoud, P. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE.

Rivas, J.J. (1992). *Organización y aula: los rituales de aprendizaje*. Málaga: Edinford, S.A.

Rodríguez Diéguez, J.L. (2000) *Didáctica general1. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.

أ.د. رشيدة بن عتو
رئيسة قسم اللغات الألمانية
الإسبانية والإيطالية

