

UNIDAD III

INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA

Margarita Pansza, Porfirio Morán 0., E.C. Pérez.

INTRODUCCIÓN

Para explicarse su práctica docente, con frecuencia los profesores de enseñanza superior se ven obligados a echar mano de su ingenio y su intuición, más que de aspectos teóricos y técnicos. Las razones parecen ser obvias; estos profesores carecen, a menudo, de una preparación específica para realizar su tarea docente. En el mejor de los casos, tienen que seguir los modelos de planeación implantados en su institución (índices de temas, cartas descriptivas, formatos rígidos, modelos surgidos de la Sistematización de la Enseñanza, etc.), los cuales en ocasiones son aplicados en forma mecánica, sin profundizar en las concepciones de aprendizaje, enseñanza, conocimiento e incluso de hombre y de sociedad en que ellos se sustentan.

En esta línea, la didáctica ha sido concebida como una disciplina instrumental, que ofrece respuestas técnicas para la conducción del aprendizaje en el aula y de ahí que se le haya considerado como una disciplina neutra, universal y acabada. Por nuestra parte, la crítica fundamental que dirigimos a este planteamiento se refiere al reduccionismo con que aborda el problema del aprendizaje, al cual sólo se da como posibilidad una propuesta de carácter operacional, más que teórica.

Por ello, en esta Unidad de Instrumentación Didáctica, intentaremos evitar caer en reduccionismos que descontextualicen la instrumentación didáctica de la complejidad de la práctica educativa, y enfocando su análisis en tres niveles fundamentales: aula, institución y sociedad. Pensamos que para desarrollar la instrumentación didáctica con mayor fundamentación teórica es necesario contemplar aspectos generales sobre planes y programas de estudio, ya que si bien es cierto que la instrumentación didáctica es donde se concreta la práctica docente, ello nos impide reconocer que tal concreción reviste una serie de determinaciones que favorecen o interfieren esta práctica, y cuyos efectos trascienden el mundo del aula para influir y ser influida por la dinámica de la institución y las particularidades del entorno social en que se inserta. Asimismo, y en atención al carácter introductorio de este trabajo, en esta unidad revisaremos someramente los rasgos más importantes de las propuestas curriculares que mayor aceptación han tenido en nuestra realidad educativa: Organización por Asignaturas, Áreas y Módulos.

Este tipo de reflexiones sobre los planes de estudio le permiten al profesor visualizar, entre otras cosas, que no es posible dissociar la concepción teórica del plan de estudios de la forma como éste se aplica. Es decir, que cada plan de estudios contempla, en alguna medida, estrategias específicas de instrumentación didáctica: cursos, talleres, seminarios, laboratorios, etc., así como la forma de hacer operantes estas unidades didácticas.

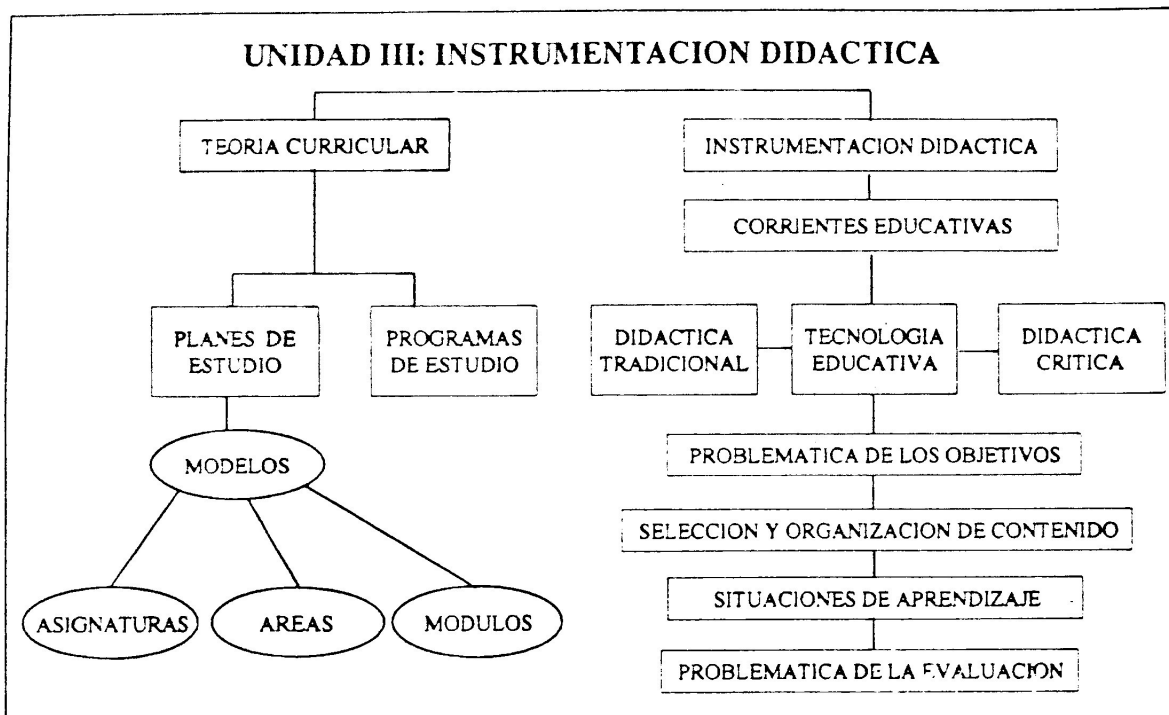
Estamos convencidos de que si el profesor universitario revisara con mayor detenimiento el plan de estudios de su institución podría ubicar mejor la materia que imparte, dentro del marco general de la carrera, así como la aportación de aprendizajes importantes de dicho programa, para los diferentes momentos del proceso de preparación del estudiante y relacionarlos.

Además, no debemos perder de vista el papel decisivo que juega el profesor en la puesta en marcha de todo plan de estudios. En otras palabras, “es a través del profesor y en su gran mayoría del profesor-hora -clase donde torna cuerpo y se concreta la educación escolar, es él, en su relación con el grupo, el que en primera y última instancia escolariza al alumno; el que al construir la infraestructura que habrá de instrumentar los cambios curriculares, se convierte en elemento facilitador o retardario de los mismos”. Por esto mismo consideramos necesario reflexionar acerca de las implicaciones teóricas y metodológicas que comporta la implantación de diversos modelos curriculares.

Por otra parte, en esta Unidad analizaremos las propuestas de elaboración de programas de estudio en tres corrientes didácticas. Esto nos parece de vital importancia porque los programas son la herramienta fundamental de trabajo de profesores y estudiantes, sobre todo en la enseñanza media superior y superior. En esta misma línea concebimos a los programas de estudio como propuestas dinámicas de trabajo en constante reconceptuación y reconstrucción, porque solo así se convierten en instrumentos de trabajo en permanente adecuación a las demandas siempre cambiantes de preparación de los educandos. Resulta obvio que para hacer viable esta tarea de revisión y reformulación de programas es indispensable que los profesores, o bien los responsables de cumplir con este cometido, se apoyen en lineamientos teóricos y metodológicos y en criterios fundamentales de evaluación.

Abordaremos el aspecto de la instrumentación didáctica considerando tres corrientes educativas; dos de ellas con marcada caracterización en la historia de la práctica docente, como son la Didáctica Tradicional y la Tecnología Educativa, y otras más, que se perfila como opción en los tiempos actuales y que convencionalmente hemos llamado Didáctica Crítica. Se trataría entonces de revisar el manejo que hacen estas tres tendencias educativas de conceptos

tales como aprendizaje, objetivos, contenidos, situaciones de aprendizaje y evaluación de conceptos sustantivos en la instrumentación didáctica.



I. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS PLANES DE ESTUDIO

Los planes de estudio de enseñanza superior, como propuestas institucionales para formar profesionales que den respuesta a las demandas sociales, no son solamente abstracciones teóricas y técnicas, sino que encierran concepciones de aprendizaje, conocimiento, hombre, ciencia, relación universidad-sociedad, etc., las cuales orientan tanto el modelo curricular que se adopte, como las condiciones y características de su instrumentación.

Los planes de estudio son propuestas para formar profesionales.

En nuestra realidad podemos observar que en los últimos años varias instituciones educativas han hecho intentos por reformular sus planes de estudio, algunos de estos intentos son producto de una clara conciencia acerca del significado y trascendencia de estos cambios mientras que otros son motivados por simples deseos de modernización o innovación curricular.

Las revisiones curriculares las motivan criterios de modernización

Considerando la complejidad y magnitud que entraña la tarea de fundamentar, diseñar e instrumentar un plan de estudios, creemos que es un requisito indispensable la conjugación de esfuerzos y voluntades que conduzcan a una auténtica participación de todos los grupos de personas involucrados en la problemática, a saber: autoridades, equipos de diseño o asesores, profesores y alumnos.

La participación es indispensable en toda tarea curricular.

No obstante la gran importancia del análisis de los planes de estudio, esto constituye una práctica relativamente reciente en nuestro campo educativo. Las críticas al sistema educativo, a su organización, o su funcionamiento, a sus posturas teóricas, etc., han propiciado que actualmente se ponga una atención especial a la revisión y replanteamiento del diseño de un currículum.

La preocupación por la revisión de los planes de estudio surge en México a fines de la década de los 60. Este interés por la planeación educativa busca que la universidad revise y replantee su propuesta respecto de la formación de sus profesionales. Cabe mencionar que estas revisiones y reformulaciones no se desprenden en muchos de los casos de un estudio real de la problemática educativa del país, sino que son copias de modelos de otros países o meros parches a nuestros planes que en última instancia no responden a la situación concreta de las instituciones en

La planeación educativa es práctica relativamente reciente en México.

cuestión. Se ha tratado de dar respuesta a esta problemática a través de lineamientos técnicos e instrumentales aportados por la Tecnología Educativa, lo que ha contribuido a “tecnificar” las decisiones educativas, soslayando o silenciando, las mas de las veces, sus problemas fundamentales.

La Tecnología Educativa no aporta soluciones a esta problemática.

La acción de las escuelas se concreta en los planes de estudio; sin embargo, la comprensión de las implicaciones de un plan de estudio debe analizarse dentro de una perspectiva más amplia que la sola institución escolar, ya que detrás de cada uno de ellos hay una posición política que determina en gran medida las finalidades, los contenidos y las formas de instrumentación de los mismos”

Coincidimos con Furlan cuando dice: “Modificar un plan de estudios es una tarea, que va mucho más allá de la realización de una tecnología. Se trata de un proceso de transformación social en el seno de una institución en la que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos; en el que se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas, y donde las nuevas estructuras diseñadas modifican las relaciones de poder entre los grupos que actúan en la institución. En general, todo este proceso está dominado por el conflicto entre lo viejo y lo nuevo, y su resolución no se decreta administrativamente”.

Replantear un plan de estudios rebasa la aplicación de una metodología.

Modelos de organización curricular

En este punto examinaremos con la brevedad que nos permite este trabajo, los tres modelos de organización curricular que mas comúnmente se implantan en nuestra realidad educativa, a saber: el de asignatura, el de áreas y el de módulos, así como algunas de sus implicaciones teóricas y metodológicas.

Planes de estudio por asignaturas

Es la forma de organización más antigua pero no por ello menos popular. En nuestras universidades encontramos frecuentemente planes y programas de estudio organizados por materias aisladas, cuya obsolescencia de contenido es evidente, así como su acentuado distanciamiento de la problemática social y del ejercicio de la práctica profesional.

Estos planes reflejan distanciamiento con la problemática social.

Frecuentemente las universidades adoptan una actitud muy crítica en relación a la sociedad, pero muy conservadora en relación a la manera en que ellas mismas reflejan a tal sociedad, especialmente en cuanto a lo que enseñan y como lo enseñan.

Sin duda, esta contradicción se debe al hecho de que para propósitos de la enseñanza el conocimiento se organiza con base en las disciplinas académicas, pues tales disciplinas no son sólo un conveniente medio de dividir el conocimiento, sino también la base sobre la cual la universidad se organiza en feudos autónomos que definen las diferentes especialidades de la enseñanza y la investigación.

Las disciplinas académicas se convierten en feudos autónomos.

Estos currícula organizados en tomo a materias aisladas se presentan frecuentemente como innovaciones, sólo porque agregan algunos nuevos elementos tales como sustituir una lista de temas por una programación hecha a base de objetivos de aprendizaje, o bien por utilizar un medio relativamente nuevo, como la computadora, la televisión, o bien un mayor número de técnicas, recursos didácticos, etc., para hacer llegar un contenido educativo a un grupo de alumnos. Estas supuestas modernizaciones, analizadas a la luz de las funciones que cubre la educación resultan más inclinadas hacia la conservación o reproducción que a la transformación de las concepciones de hombre, sociedad, escuela y conocimiento que sustenta la educación formal tradicional.

Es necesario desmitificar el carácter innovador de ciertos planes.

Un análisis aproximativo de este modelo nos permite hacer las siguientes consideraciones:

- Su contenido, refleja un acentuado enciclopedismo y una falta de relación entre las distintas materias que lo conforman, propiciando con ello una visión fragmentada, acabada y legitimada del conocimiento.
- Se privilegia la extensión del conocimiento sobre la concepción e instrumentación del propio proceso de aprendizaje.
- El centro del proceso docente lo constituye el programa de estudios en sí, independientemente de las relaciones que guarda con los demás programas del plan de estudios y de los aprendizajes que aporte a la formación del estudiante.
- Característica también muy importante de este modelo curricular es la desvinculación entre teoría y práctica, así como la sobrevaloración de la primera sobre la segunda.

Implicaciones de los planes de estudio por asignaturas.

- Los criterios para la organización de las materias en el plan de estudios se apoyan en los supuestos de la disciplina mental. Esta teoría psicológica sostiene que la naturaleza del contenido de las materias ejercita por sí misma las facultades mentales. Se piensa, incluso, que mientras mas difícil es el contenido, habrá mejor formación de las facultades superiores, de ahí que los planes de estudio por materias se distribuyan en bloques semestrales que son pasos indispensables para que se produzca el aprendizaje, obedeciendo a una consecuencia lógica.

Planes de Estudio por Áreas de Conocimiento

Las diferencias manifiestas de la organización por materias aisladas ha llevado a la búsqueda de otras opciones que representan nuevas respuestas al problema de la fragmentación del conocimiento de la escuela respecto a la sociedad y de la concepción mecanicista de la que a menudo son producto.

En el medio educativo mexicano, por ejemplo, se aplican currículos por áreas, que en muchas ocasiones coexisten con los currícula por materias aisladas, a los cuales se pretende suprimir; esto se puede observar en las escuelas primarias y secundarias. Algunas de ellas trabajan aún por materias, en tanto que otras lo hacen por áreas de conocimiento.

Los planes por áreas buscan superar el problema de fragmentar el conocimiento.

En los diseños curriculares de las unidades de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales UNAM (ENEP) se experimentan distintas opciones; una de ellas consiste en diseños curriculares que establecen un tronco común para la formación en un área amplia, dentro de la cual el alumno recoge posteriormente una subespecialización enfocada a su formación en una profesión particular.

Esta búsqueda de opciones que resuelvan los problemas que se presentan en la enseñanza y en la investigación, debido a la fragmentación del conocimiento, da lugar a importantes trabajos realizados a nivel internacional, como el seminario de Niza, donde se analizan las implicaciones de las nuevas agrupaciones de las disciplinas en los currícula. En el seminario mencionado se elaboró una tipología de los criterios imperantes para la agrupación de contenidos por áreas, entre los cuales se encuentran:

- Reagrupación de varias ciencias exactas y de una o varias disciplinas sociales.
- Reagrupación de varias ciencias sociales que sean consideradas como elementos de una formación rigurosa.
- Estudio combinado de un conjunto de métodos independientemente de su objeto.
- Agrupaciones "naturales", el caso más frecuente, que respetan simultáneamente las tradiciones científicas, la interacción de los objetos y las necesidades metodológicas.

Criterios para la agrupación de los contenidos en áreas de conocimiento.

Estas agrupaciones nos demuestran que no hay ninguna proposición sistemática para modificar la compartimentación de algunos campos del currículo mediante la combinación de algunos campos específicos dentro de ramas mas amplias.

No obstante que en la la organización de planes de estudio por áreas se plantea como idea fundamental la integración del conocimiento, en contraposición clara a la tendencia atomizante del modelo anterior, a nuestro juicio, esto no pasa de ser un mero propósito de planeación formal, porque en la práctica, es decir, en el proceso de desarrollo, no se cumple con esta pretensión, dado que el profesor continúa trabajando su materia y su programa de manera independiente, haciendo caso omiso de esta nueva organización curricular.

Un ejemplo que ilustra esta afirmación lo tenemos en el caso del área de ciencias experimentales del Colegio de Ciencias y Humanidades donde, desde los primeros semestres, la supuesta área se convierte en las consabidas materias de Física, Química y Biología, situación muy semejante se presenta en los currícula por áreas de la enseñanza primaria y secundaria.

La organización curricular es una propuesta aún sin concretar.

Por lo antes expuesto, pensamos que la organización curricular por áreas se encuentra toda vía en una etapa de transición entre el modelo lineal o por asignaturas y el modelo integral o modular, pero su propuesta aún no se consolida teórica o técnicamente.

El diseño de estos planes de estudio organiza dos por áreas implica partir del análisis de los límites formales que tradicionalmente han caracterizado a las disciplinas, buscando borrar estas fronteras para hacer a aquellas más acordes con el proceso de conocimiento.

Planes de estudio modulares

A partir de la década de los setentas se han desarrollado en el país una serie de planes de estudio que responden al nombre común de enseñanza modular, no resulta fácil determinar sus características distintivas, ya que tal denominación se ha aplicado a diversas formas didácticas presentadas como propuestas alternativas al plan de

estudios de una o varias carreras de las universidades existentes, sin modificar la estructura académica y administrativa de la institución, como es el caso del Plan A-36, hoy Programa de Medicina Integral, para la formación del médico general, el cual se presenta como una opción dentro de la Facultad de Medicina, de la UNAM, y que coexiste con el llamado plan tradicional, que absorbe a la mayor parte de la población estudiantil.

El plan modular asume muy variadas características en su implantación.

En otras ocasiones este tipo de organización caracteriza y orienta nuevas instituciones universitarias, redefiniendo las relaciones de la universidad y la sociedad, y condicionando la infraestructura misma de la institución en razón de las exigencias de este tipo de organización curricular, como queda asentado en el documento de Villarreal, referente a la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Dada la popularidad de que goza este modelo cunicular en nuestra realidad educativa, se hace necesario analizar las diversas modalidades que ha tomado para poder pronunciarse por una u otra concepción, y evaluar el carácter innovador que puede tener la enseñanza modular, así como desentrañar las posiciones tradicionales que frecuentemente se esconden bajo tal denominación.

Las experiencias de enseñanza modular en México, necesitan ser evaluadas.

Una importante aportación de este modelo es que integra en una unidad las actividades de ciencia, investigación y servicio, al abordar los problemas concretos que afronta la comunidad, y que tiene una relación estrecha con el quehacer profesional.

En síntesis, la enseñanza modular es una organización curricular que pretende romper el aislamiento de la institución escolar respecto de la comunidad social y se sustenta en una concepción que considera al conocimiento como un proceso de acercamiento progresivo a la verdad. En esta concepción la teoría y la práctica se vinculan a través de un proceso dialéctico que permite integrar el conocimiento; por tanto, el aprendizaje es concebido aquí como un proceso de transformación de estructuras simples en otras complejas, consecuencia de la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento. Este enfoque curricular replantea, por un lado, el rol del profesor y del alumno, rompiendo el vínculo de dependencia, y, por otro, imprime un carácter interdisciplinario tanto a la organización del conocimiento como a la estrategia pedagógica con que se aborda.

La aportación de la enseñanza modular es que reconceptualiza el conocimiento y el aprendizaje.

II. PROPUESTAS DE ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO EN LA DIDÁCTICA TRADICIONAL, EN LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y EN LA DIDÁCTICA CRÍTICA

a) Problemática de los programas de estudio en la didáctica tradicional

Nos referiremos primero a la problemática de los programas de estudio como estructura formal a través de la cual se vehiculiza la instrumentación didáctica.

Haciendo una revisión de la didáctica tradicional, encontramos que, en términos generales, no existe entre profesores y autoridades institucionales una preocupación sustantiva por la confección de programas de estudio; esta tarea corresponde más bien a otro tipo de instancias académicas. Se puede afirmar que el profesor recibe ya hechos los programas, y que, por tanto, hacerlos es una responsabilidad que no le compete. Con frecuencia el profesor usa temarios que muchas veces copia de los índices de libros de texto, o bien, listados de temas o capítulos exhaustivamente desglosados, los cuales son propuestos por los profesores de mayor experiencia en la asignatura, o por comisiones departamentales u otras instancias académicas.

En la Didáctica Tradicional no es tarea del profesor elaborar programas.

Los programas son generalmente: temarios, índice de textos, etc.

b) Problemática de la elaboración de programas en Tecnología Educativa

Se puede decir que el tema de la elaboración de programas de estudio, tratados conforme a la Tecnología Educativa, surge a partir de la década de los setentas, pero cobra rápidamente un auge inusitado en todo nuestro medio educativo y particularmente en la enseñanza universitaria.

El reflejo de este movimiento “innovador” de la planeación de la enseñanza y, específicamente, de la construcción de programas, se concreta predominantemente en una propuesta técnica: la Carta Descriptiva, cuyo elemento fundamental son los objetivos conductuales. Sobra decir que este modelo técnico se convierte muy pronto en una práctica dominante en las instituciones educativas.

La propuesta fundamental de programa de la Tecnología Educativa es la Carta Descriptiva.

La Carta Descriptiva surge como alternativa para elaborar programas de estudio; “es un modelo de enseñanza en función de cuatro opciones básicas: a) definir objetivos; b) determinar puntos de partida característicos del alumno; c) seleccionar procedimientos para alcanzar objetivos y; d) controlar los resultados obtenidos”.

Es indiscutible que el punto central de la Carta Descriptiva lo constituyen los objetivos conductuales; son ellos los que marcan la pauta a seguir en los momentos de planeación, realización y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

La Carta Descriptiva: modelo mecanicista.

Ahora bien, en el modelo técnico de la Carta Descriptiva no se agota el problema de la elaboración de programas de estudio. Dentro de la corriente de la Tecnología Educativa se generan otras propuestas de elaboración de programas que si bien no trascienden totalmente el problema de la programación por objetivos de aprendizaje, si amplían los elementos de discusión, con el fin de fundamentar alguna base referencial que permita argumentar sobre la validez de los aprendizajes propuestos en el programa, a partir de su ubicación en el plan de estudios.

Dentro de la Tecnología Educativa hay una línea que discute más profundamente la elaboración de programas.

Admitiremos que la propuesta de elaboración de programas fincada en la formulación de objetivos conductuales, tuvo tal penetración en nuestro medio educativo que incluso dio origen a reglamentos institucionales que condicionaron su aceptación, en tanto satisficieran el requerimiento técnico de estar confeccionados por “objetivos de aprendizaje”.

Oficialización de los programas por objetivos conductuales.

Finalmente, un problema sumamente grave, provocado por la influencia de la Tecnología Educativa y por la aplicación de las taxonomías de los objetivos conductuales en la elaboración de programas de estudio, es el hecho de que los profesores se concentran tanto en la formulación técnica de los objetivos, que pierden de vista la necesidad de plantear aprendizajes curriculares verdaderamente importantes para la formación de los alumnos. Más aun, es tal la obsesión por atomizar los objetivos, que nos encontramos programas con un número exagerado de objetivos. Esta situación se torna seria por las implicaciones que tiene en la fragmentación del conocimiento, y en la propia instrumentación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Con el uso de la taxonomía se fragmenta el aprendizaje y el conocimiento.

c) Propuesta de elaboración de programas en la Didáctica Crítica

Dentro de la concepción de la Didáctica Crítica, la tarea de elaborar programas de estudio adquiere una dimensión diferente a la de los modelos educativos ya examinados anteriormente (Didáctica Tradicional y Tecnología Educativa).

La Didáctica Crítica replantea los supuestos teóricos de la elaboración de programas.

Esta diferencia se observa tanto en el marco teórico que sustenta dicha concepción, como en la interpretación y aplicación que los profesores hacen de los programas en su práctica cotidiana.

Empezaremos por decir que en esta perspectiva los programas de estudio son considerados como eslabones fundamentales de todo el engranaje que constituye el plan de estudios del que forman parte. Son, asimismo, propuestas de aprendizajes mínimos que el estudiante debe alcanzar en un determinado tiempo, pero que de ninguna manera se considerarán como documentos exhaustivos y menos aun como proposiciones acabadas y definitivas.

Los programas son propuestas de aprendizaje mínimos.

Más bien se trata de una herramienta básica de trabajo del profesor, cuyo carácter es indicativo, flexible y dinámico. Se subraya que los programas de estudio representan a su nivel, un reflejo fiel de los grandes propósitos que persigue un plan de estudios.

Este planteamiento tiene la ventaja de garantizar, en alguna medida, la necesaria interrelación y congruencia entre planes y programas de estudio. No obstante, cabe reconocer que por desgracia esta situación se manifiesta pocas veces en nuestra realidad educativa. Si analizamos un poco la causa de este problema veremos que con frecuencia los planes de estudio vigentes son producto de prácticas de diseño empíricas y de tipo político e ideológico más que académico, razón por la cual las más de las veces éstos cumplen los requerimientos metodológicos, pero no responden a las expectativas de la práctica profesional, y menos aun, a las demandas de la sociedad en su conjunto.

Es muy importante que exista congruencia entre los planes y programas de estudio.

En estas circunstancias, resulta una labor poco menos que imposible introducir cambios de fondo en las reformulaciones de los programas de estudio. Quizá éste sea uno de los problemas más serios que enfrentan los profesores que participan en la tarea de replantear e interpretar sus programas de estudio para adaptarlos a las condiciones particulares de sus grupos.

La práctica de diseño curricular la orientan aspectos políticos más que académicos.

Otra consideración que puede ser importante, sobre todo a partir del surgimiento de nuevas alternativas curriculares en los últimos años, es que los programas de estudio modifican su propuesta de elaboración de acuerdo con el modelo curricular al cual responden. Esto es, que los programas de estudio presentarán características teóricas y técnicas distintas, según se inscriban en modelos curriculares por asignaturas o lineales, por áreas de conocimiento, o bien, por organización modular o interdisciplinaria. Esta afirmación se funda en el hecho de que cada modelo curricular, como lo decíamos en la primera parte de este trabajo, responde a concepciones diferentes de aprendizaje, conocimiento, ciencia y hombre.

El modelo curricular determina la propuesta de programa de estudio.

Estas reflexiones en torno a la propuesta de elaboración de programas nos lleva a considerar que no es suficiente que las instituciones educativas que muestran afán “innovador” se limiten a señalar que el modelo curricular por materias es tradicional, mientras que el de modular es de avanzada. Creo que es necesario desmitificar estas apreciaciones y discutir las tanto a la luz de sus concepciones teóricas como de sus implicaciones educativas y sociales.

Es necesario analizar los supuestos teóricos de los modelos curriculares.

La Didáctica Crítica rechaza definitivamente que el docente se convierta en un reproductor o ejecutor de modelos de programas rígidos y “prefabricados” por departamentos de planeación o por expertos tecnólogos educativos.

Ante hechos como el anterior, cobra relieve el planteamiento de Javier Palencia , cuando apunta que las instituciones educativas tienen el deber de proponer a los maestros un programa básico, que no es de carácter obligatorio. Es decir, que los maestros tienen la obligación de elaborar su programa personal, partiendo de la interpretación de los lineamientos generales. Esta práctica, que para algunos pudiera parecer de excesiva libertad, constituye, a nuestro juicio, el rescate de una de las atribuciones esenciales de todo profesor.

El maestro al interpretar su programa de estudio rescata una de sus atribuciones esenciales.

PREGUNTAS

¿Por qué los profesores deben preocuparse por conocer la fundamentación del plan de estudios?

COMENTARIO

Aunque el profesor desempeña su trabajo directamente en el aula, no realiza un trabajo aislado e independiente, sino que contribuye a la realización del proyecto académico plasmado en el plan de estudios, con las repercusiones políticas, científicas y técnicas que éste puede tener.

Por eso es importante que el profesor explicita los supuestos implícitos en el plan de estudios y asuma una posición crítica, de cuestionamiento.

Los programas de estudio no son islas, y deben contemplarse en razón directa del plan de estudios del que forman parte.

III. INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA. CONCEPTOS GENERALES.

Cuando hablamos de instrumentación didáctica se hace necesario partir de un concepto de aprendizaje que nos sirva como marco de referencia. Esta claridad teórica sobre el aprendizaje será condición necesaria para aprovechar otros conceptos que son consustanciales a la instrumentación didáctica, tales como: objetivos, contenidos, actividades o situaciones de aprendizaje, evaluación, etc. En una palabra la concepción de aprendizaje determina el manejo que se haga de todos los componentes de una planeación o programación didáctica.

La concepción de aprendizaje condiciona la instrumentación didáctica.

El concepto de planeación didáctica, a juzgar por las evidencias de la práctica docente, es un concepto que se presta a interpretaciones de acuerdo con el marco teórico desde el cual se le enfoque y, claro está, la forma específica cómo se haga operativo, dependerá de la postura que se adopte. Con mucha frecuencia a la práctica docente, y más concretamente, a la instrumentación didáctica, suele ubicársele en los límites estrechos del aula por lo cual no se abre la posibilidad de un análisis que contemple otros aspectos sustantivos inherentes a la instrumentación didáctica, como lo pueden ser los esquemas referenciales de los alumnos, su importancia en la dinámica interna del grupo, la problemática específica de la institución, la del plan de estudios, la de la organización académico-administrativa, etc.

La práctica docente no se agota en los límites del aula

Entendemos la planeación didáctica (instrumentación) como “la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo de terminado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno”.

Planeación didáctica organización de factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“La planeación didáctica, así concebida, pudiera parecer como una actividad de carácter estático, fundamentalmente previa al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero muy por el contrario, en el presente trabajo la entendemos como un quehacer docente en constante replanteamiento, susceptible de continuas modificaciones, producto de revisiones de todo un proceso de evaluación. Esto nos lleva a considerar tres situaciones básicas en las que se desarrolla:

- Un primer momento, que es cuando el maestro organiza los elementos o factores que incidirán en el proceso, sin tener presente al sujeto (alumno), relativamente, más allá de las características genéricas del grupo.
- Un segundo momento, en el que se detecta la situación real de los sujetos que aprenden y se comprueba el valor de la planeación como propuesta teórica, tanto en sus partes como en su totalidad.
- Un tercer momento, en el que se rehace la planeación a partir de la puesta en marcha concreta de las acciones o interacciones previstas.

La instrumentación didáctica es un quehacer docente en constante replanteamiento.

Estos momentos sitúan al docente en un marco de realidad

Con la visión de estos tres momentos el maestro puede estar en condiciones de emprender la tarea de planeación didáctica en forma de unidades, cursos, seminarios, etc., pero, lógicamente, esta acción será más congruente si se inserta en el contexto del plan de estudios de la institución.

También apuntamos que en esta tercera unidad de nuestro libro concebimos a la instrumentación didáctica, no únicamente como el acto de planear, organizar, seleccionar, decidir y disponer todos los elementos que hacen posible la puesta en marcha del proceso de enseñanza aprendizaje, sino que entendemos el acontecer en el aula como una actividad circunstanciada, con una gama de determinaciones, tanto institucionales como sociales.

La actividad docente tiene determinantes institucionales y sociales.

Asimismo, al desarrollar el tema de la instrumentación didáctica, no se abordará de manera específica ninguno de sus aspectos, como objetivos, contenidos, actividades o situaciones de aprendizaje o evaluación, sino que estos temas se analizarán a través de la óptica particular de cada uno de los enfoques educativos que son objetos de estudio en esta unidad: Didáctica Tradicional, Tecnología Educativa y Didáctica Crítica.

a) LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA EN LA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA TRADICIONAL

Antes de desarrollar la propuesta teórica de instrumentación didáctica en el contexto de la Didáctica Tradicional, apuntaremos algunas ideas sobre la naturaleza de este enfoque de la enseñanza. El propósito es introducir al lector en esta tendencia de la educación y al mismo tiempo crear las condiciones de análisis a través de las cuales podamos desentrañar los efectos de esta concepción educativa en la problemática de la instrumentación didáctica.

Consideraciones sobre la didáctica tradicional.

Generalmente, cuando oímos hablar de educación tradicional nuestra referencia inmediata es la imagen de un profesor que habla y unos alumnos que escuchan; pero pocas veces nos detenemos a reflexionar sobre las características y las implicaciones de este tipo de enseñanza.

Más aun, la noción de didáctica tradicional que se maneja con frecuencia es muy relativa, dado que esta corriente educativa no se puede considerar como un modelo puro, sino que existen distintas versiones e interpretaciones al respecto.

La didáctica tradicional no es un modelo puro.

Podríamos decir, con Aníbal Ponce, que “la educación tradicional pone en marcha preponderantemente la formación del hombre que el sistema social requiere. En ella cuenta el intelecto del educando mientras deja de lado el desarrollo afectivo y en la domesticación y freno del desarrollo social suelen ser sinónimos de disciplina.

Este modelo educativo distorsiona la formación del alumno.

En esta forma de educación sistemática, institucionalizada, formal, etc., el maestro, consciente o no de ello, ha venido siendo factor determinante en la tarea de fomentar, entre otras cosas, el conformismo, a través de la imposición del orden y la disciplina vigentes, que tienen su origen en la propia familia.

Tratando de penetrar un poco más en las características de esta corriente educativa apuntamos, con Aebli, que la práctica de la didáctica tradicional halla su expresión esencial en lo que se ha dado en llamar “enseñanza intuitiva”, es decir, en una propuesta educativa que consiste en ofrecer elementos sensibles a la percepción y observación de los alumnos.

El profesor factor importante en la orientación del acto educativo.

Considerando la gran importancia de los supuestos teóricos y la práctica todavía dominante de la didáctica tradicional, insistiremos ahora en sus fundamentos psicológicos. Según Hans Aebli, esta corriente educativa se ubica en la lógica de la psicología sensual-empirista, dado que concibe la noción de las cosas y de los fenómenos como derivados de imágenes mentales, de intuiciones y de percepciones.

Didáctica Tradicional: expresión esencial de la institución y la percepción sensible.

La psicología sensual-empirista explica el origen de las ideas a partir de la experiencia sensible y no atribuye al sujeto sino un papel insignificante en su adquisición. Esta postura encuentra su expresión más clara en la clásica concepción filosófica de que el espíritu del niño es una tabla rasa sobre la que se imprimen progresivamente las impresiones proporcionadas a través de los sentidos, y que lo único que varía de un sujeto a otro es el grado de sensibilidad.

La escuela tradicional, dice Justa Ezpeleta, es la escuela de los modelos intelectuales y morales. Para alcanzarlos hay que regular la inteligencia y encarnar la disciplina; la memoria, la repetición y el ejercicio son los mecanismos que lo posibilitan.

La escuela tradicional forja modelos intelectuales y morales.

Finalmente, creemos conveniente señalar que los teóricos de la educación, al enjuiciar la didáctica tradicional, suelen caer con mucha frecuencia en generalizaciones, imprecisiones y, las más de las veces, en posiciones reduccionistas.

Una vez que hemos formulado algunos señalamientos en tomo a las nociones que se generan en la didáctica tradicional, pasamos a develar como se realiza la tarea de instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, creemos necesario explicitar la concepción de aprendizaje que subyace en este modelo educativo, puesto que sin esta condición resultaría sin fundamento ocuparnos del problema que aquella representa.

En la didáctica, y más ampliamente en la educación tradicional, se maneja un concepto receptivista del aprendizaje porque se le concibe como la capacidad de retener y repetir información. Es decir, la acción cognoscitiva registra “los estímulos procedentes del exterior y el producto de este proceso de conocimiento, es un reflejo cuya génesis está en la relación mecánica, del objeto sobre el sujeto”. En este modelo los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar, y el papel del profesor es el de un mediador entre el saber y los educandos.

Concepción intelectualista del aprendizaje.

Tomando como punto de referencia esta concepción de aprendizaje abordaremos, en consecuencia, los componentes de la instrumentación didáctica siguientes:

El profesor mediador entre el alumno y el conocimiento.

- a) Problemática de los objetivos;
- b) Selección y estructuración de contenido;
- c) Actividades y/o situaciones de aprendizaje;
- d) Problemática de la evaluación de aprendizaje.

a) Objetivos de aprendizaje

Este es un tema al cual la didáctica tradicional no le concede mayor importancia. Los planes y programas de estudio cubren este rubro de manera muy general, y puede decirse que hasta ambigua y difusa. Se suele formularlos a manera de grandes metas, quizá como políticas orientadoras de la enseñanza más que del aprendizaje. Es decir, el aspecto de la intencionalidad de la enseñanza centra su atención en ciertas metas o propósitos de la institución y del profesor, más que en explicitar los aprendizajes importantes a que deben arribar los educandos. En consecuencia, el profesor no tiene suficientemente claros los propósitos que persigue, y parece lógico suponer que si el propio profesor no tiene claras las metas, o bien las maneja implícitamente, menos claras las podrían tener los alumnos.

Se maneja una noción de la enseñanza más que objetivo de aprendizaje.

b) Contenidos de la enseñanza

Este tema asume una característica distinta: se maneja el consabido listado de temas, capítulos o unidades etc. Un signo también muy característico de este enfoque de la didáctica es el enciclopedismo, representado por el gran cúmulo de conocimientos que el alumno tiene que “aprender”. Este fenómeno se expresa en la fragmentación y

abuso del detalle. Como se puede ver, los contenidos presentados de esta manera no requieren que el estudiante realice un esfuerzo de comprensión e interpretación, sino de memorización y repetición. En suma, los contenidos se consideran como algo estático, recortado, acabado, legitimado, con pocas posibilidades de análisis y discusión, o de objeción y de proposición de alternativas por parte de profesores y estudiantes.

Contenido exhaustivo y fragmentado.

c) Actividades de aprendizaje

Respecto al método, se advierte igualmente que en este tipo de enseñanza no existen variantes significativas; por el contrario, el profesor se limita en términos generales al uso de la exposición.

La exposición procedimiento por excelencia de la Didáctica

Es el predominio de la cátedra magistral, del secular “magister dixit”, de la clásica lección, donde el alumno asume fundamentalmente el papel de espectador. El extremo de esta práctica se da cuando se cae en el verbalismo, considerado como el mecanismo a través del cual esta educación oculta la verdad en la palabra, en detrimento de la observación sistemática y la experiencia vivida. Para ilustrar mejor esta peculiar característica de la didáctica tradicional recurro a Freinet, quien afirma: “El enemigo número uno de la regeneración de nuestra escuela es la explicación a ultranza, la elección permanente en la voz del maestro es el principal instrumento de la vida de la enseñanza.

El verbalismo oculta la verdad en el flujo de la palabra.

La experimentación es lenta y caprichosa; exige instrumentos e instalación, la observación misma supone atención y perseverancia. La escuela tradicional encontró un camino, que ha considerado eficaz: el maestro explicará. Pero la explicación, previa se ha convertido en la principal función del educador...

“...La explicación se vuelve rápidamente verbalismo y éste suple en clase al razonamiento y a la acción; los suprime y los sustituye, a riesgo de que se atrofién las cualidades de donde ellas emanan”

Los recursos empleados en este modelo de enseñanza, son escasos, listaremos los siguientes, no porque se usen todos a la vez, sino por ser los más frecuentes: notas, textos, láminas, carteles, gis, pizarrón, empleados las mas de las veces sin criterios teóricos claros que permitan seleccionarlos, organizarlos y aplicarlos adecuadamente en cada situación de aprendizaje.

Los recursos didácticos se seleccionan y aplican

d) La evaluación del aprendizaje.

La práctica de esta actividad quizá sea la que más adolece de imprecisiones, abusos y arbitrariedades. No es casual que el modelo de enseñanza tradicional se haya caracterizado a la labor del profesor como una tarea que consiste esencialmente en transmitir conocimientos y en comprobar resultados. No se necesita hacer algunas reflexiones para darse cuenta de la enorme pobreza y superficialidad que encierra dicha afirmación.

En la práctica evaluativa comparte imprecisiones, vicios y abusos.

Tradicionalmente se ha concebido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente en el proceso didáctico: se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos; se ha utilizado, además, como una arma de intimidación y de represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra, la evaluación, no obstante su trascendencia en la toma de decisiones del acto docente, ha cumplido más bien el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

A menudo la evaluación se ha aplicado distorsionadamente.

Estas aseveraciones sólo pretenden destacar algunos aspectos que deforman y denigran la tarea educativa, y al mismo tiempo señalar la necesidad de sustituir el actual concepto de calificación, vía la práctica casi exclusiva de los exámenes, por una verdadera evaluación pedagógica.

Históricamente la evaluación ha cumplido un papel auxiliar de la tarea administrativa.

Los señalamientos anteriores hacen referencia sólo a la evaluación del aprendizaje, porque este sistema educativo no contempla a nivel racional, metódico y sistemático la evaluación de planes y programas, por ejemplo. Más bien trata de acciones un tanto formales y con tintes burocratizantes, que se llevan a cabo a través de academias de profesores, consejos de departamentos, etc.

La evaluación ha caído frecuentemente en la burocratización.

PREGUNTAS

¿Cómo caracterizaría brevemente la instrumentación desde la perspectiva de la didáctica tradicional?

COMENTARIO

Podemos apuntar diversas características de la instrumentación en la perspectiva de la didáctica tradicional; sin embargo, cabe señalar como rasgo interesante la nula consideración del grupo como propiciador de aprendizajes, así como que los roles de profesor y alumno suelen considerarse como estáticos. En términos generales, podemos decir que la didáctica tradicional se preocupa por la transmisión del conocimiento y no por la construcción o descubrimiento del mismo.

II. LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA EN LA PERSPECTIVA DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

En nuestro país esta corriente se genera en la década de los cincuenta, como consecuencia de la expansión económica, que se caracterizó por las considerables inversiones extranjeras, así como por el empleo de una tecnología cada vez más desarrollada. Este fenómeno de expansión económica y desarrollo tecnológico marcó históricamente dos derroteros: por un lado, división, y por otro, complicación de la naturaleza del trabajo.

Tecnología Educativa: fenómeno de la expansión económica y tecnológica de E.U.

Si analizamos los factores socioeconómicos y políticos que originan esta situación, constatamos que este hecho es coincidente con la organización empresarial de los Estados Unidos que obra con base en criterios racionales y sistemáticos, cuyo propósito es aumentar la producción y que tiene marcada influencia en nuestro país y en América Latina.

Como producto de esta serie de convulsiones científicas y tecnológicas surge una concepción de la tecnología educativa apoyadas en las nociones de “progreso”, “eficiencia”, que responden explícitamente a un modelo de sociedad capitalista y a una serie de demandas que se gestan en su interior, aunque se hagan aparecer como propuesta alternativa al modelo de la educación tradicional.

La tecnología educativa pregona tres nociones básicas: progreso, eficiencia y eficacia.

En este contexto, la tecnología educativa retoma el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clase. Esta corriente didáctica se convierte así en un espacio donde convergen e interactúan una serie de prácticas educativas, pero sin que haya una reflexión mayor sobre ellas, con lo que se cae en un practicismo inmediateista, que carece de una crítica previa a su implantación.

Si bien es cierto que la tecnología educativa se propone explícitamente superar los problemas de la escuela tradicional, en la práctica esta pretendida idea de superación giró en torno a las formas, es decir, al cómo de la enseñanza, sin cuestionarse el qué y para qué del aprendizaje.

Esta corriente centra su propuesta en el cómo de la enseñanza.

La introducción de la tecnología educativa en el campo de la didáctica tradicional cambia en alguna medida su dinámica: se pasa del receptivismo al activismo. A este estado de cosas, algunos estudiosos de la tecnología educativa, entre ellos Vainstein, lo califican como la ocurrencia de un “salto vertiginoso del problema a la solución”, sin mediar para ello un proceso de reflexión y de elaboración, como condición necesaria para reelaborar el marco teórico de esta propuesta didáctica.

El discurso de la tecnología educativa carece de una reflexión teórica.

Una de las premisas de la tecnología educativa es el replanteamiento del rol de poder del profesor con respecto al alumno; pero lo que en realidad sucede, es que el poder del maestro cambia de naturaleza, en el sentido de que su autoridad ya no reside tanto en el dominio de los contenidos, como sucedía en la didáctica tradicional, sino en el dominio de las técnicas, condición, que le sigue permitiendo el control de la situación educativa. Es decir, en esta corriente educativa se da la impresión de que el maestro se eclipsa, que desaparece del centro de la escena y deja el papel principal al alumno. Pero esta actitud no deja de ser una simple ilusión, por que detrás de ese clima democrático se esconden principios rigurosos de planeación y de estructuración de la enseñanza.

En este modelo educativo el poder del profesor sólo cambia de naturaleza.

A manera de corolario apuntamos que las ideas que hemos venido exponiendo a propósito de la tecnología educativa, resultan apenas un esbozo de este complejo tema. No obstante, las consideramos necesarias para comprender el soporte teórico de su propuesta de instrumentación didáctica.

Señaladas ya algunas reflexiones en torno a las concepciones teóricas sobre tecnología educativa que se manejan en las distintas unidades de este libro, nos proponemos ahora revisar cómo lleva a cabo esta corriente educativa la tarea de instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual seguiremos el mismo esquema de análisis utilizado al tratar la didáctica tradicional.

La tecnología educativa, en tanto se apoya en los supuestos teóricos de la psicología conductista, entiende al aprendizaje como conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se operan en el sujeto como resultado de acciones determinadas, y a la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje. De ahí que la didáctica en esta versión puramente instrumental, brinde una amplia gama de recursos técnicos para que el maestro controle, dirija, oriente y manipule el aprendizaje, es decir, que el maestro, así, se convierte, modernamente hablando, en un ingeniero conductual.

El aprendizaje consiste en la modificación de la conducta que se opera en el sujeto.

Apoyándonos en esta concepción de aprendizaje, pasamos a desarrollar los elementos sustantivos de la instrumentación didáctica, objeto de este estudio.

a) OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

La sistematización de la enseñanza, como una de las expresiones de la tecnología educativa, reconoce como punto de partida de la programación didáctica; la especificación de los objetivos del aprendizaje, los cuales se definen como la descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el estudiante logre y manifieste al final de un ciclo de instrucción que puede corresponder a un tema, una unidad, un capítulo, un curso, un área, etc.

Objetivos: descripción clara y precisa y unívoca de conductas.

Para Federico Stockton, la acción educativa parte esencialmente de la definición de los propósitos que se pretende alcanzar a través de ella. Tradicionalmente -sigue diciendo-, estos propósitos han sido planteados por medio de temarios de asignaturas que por sí mismos no informan al estudiante ni a las personas interesadas en su aprendizaje qué es lo que se espera de aquél al finalizar un curso determinado.

Tradicionalmente los propósitos educativos son difusos.

Una de las tesis fundamentales del discurso de la tecnología educativa, vista en términos de programación didáctica, es la especificación de objetivos de aprendizaje, los cuales, insistimos, constituyen la definición operacional de los cambios propuestos en la conducta académica del estudiante, como resultados de sus experiencias de aprendizaje.

Con el surgimiento y auge de la sistematización de la enseñanza, en los años setenta, sus defensores e impulsores califican este enfoque de la enseñanza como la aplicación de un método de investigación, donde los objetivos de aprendizaje (sometidos a los dictados técnicos de taxonomías que norma su especificación) juegan un papel central. En este método de investigación, las hipótesis son las relaciones entre los objetivos de aprendizaje y los métodos de enseñanza para lograrlos; los experimentos son las experiencias de aprendizaje a que se somete a los alumnos y la información resultante son los testimonios del éxito o fracaso obtenido en los experimentos. Creemos pertinente aclarar que esta problemática no forma parte de los propósitos de este trabajo, sólo la mencionamos para subrayar la importancia que se da en ella a los objetivos de aprendizaje.

Para la sistematización de la enseñanza los objetivos son su eje de referencia

Mager es quizá, uno de los autores más ampliamente conocidos y con mayor número de adeptos entre las instituciones y los profesores, mismo que aborda la temática de los objetivos, para cuya elaboración dicta recomendaciones precisas, tales como: redactarlas en términos del alumno, identificar la conducta observable deseada, establecer las condiciones en que se muestra la conducta y los criterios de realización aceptables.

Mager señala normas precisas para redactar objetivos.

Benjamín Bloom, con su obra *Taxonomía de los objetivos de la Educación*, es indiscutiblemente el autor que mayor influencia tuvo y sigue teniendo en el campo de la programación didáctica por objetivos de aprendizaje, en casi todo nuestro medio educativo. Sus trabajos desarrollados en torno a la taxonomía de los objetivos de la educación divididos en los dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotor, marcaron pautas a seguir en el terreno de la formulación de objetivos conductuales.

La Taxonomía de los objetivos de Bloom, influye poderosamente en la programación didáctica.

Esta concepción teórica, a nuestro parecer, tiene serias implicaciones que se reflejan fundamentalmente en la forma de entender el aprendizaje. Uno de sus rasgos característicos es sostener que en el aprendizaje prevalece como condición necesaria un criterio rígido de organización lógico-psicológica como factor para que el aprendizaje se produzca.

En esta perspectiva, cuando se alude a los dominios o esferas de] conocimiento, se cae, irremediabilmente, en una visión fragmentaria del propio conocimiento y en una visión casi microscópica del comportamiento humano. En la noción de objetivos conductuales que sustenta la tecnología educativa, subyace un concepto fragmentado y mecanicista del aprendizaje, del conocimiento y consecuentemente de la realidad.

b) ANALISIS DE LOS CONTENIDOS

En la tecnología educativa el problema de los contenidos pasa a segundo plano. Estos son algo ya dado y validado por la institución educativa y sus grupos de “expertos”. En estas condiciones pensamos que no hay diferencias sustantivas al respecto entre la didáctica tradicional y la tecnología educativa. En la línea de la noción técnica de la formulación de objetivos conductuales, al contenido se le considera formando parte del binomio conducta-contenido en la especificación del objetivo, pero en la inteligencia de que es el medio a través del cual se manifiesta la **conducta**. Ello viene a confirmar que lo importante no son los contenidos, sino las conductas.

De esta problemática Justa Ezpeleta apunta algo que resulta muy revelador: “La escuela del siglo XVII se proponía imprimir contenidos en la mente de los educandos; tres siglos después, en el reinado de la tecnología educativa, Skinner cambia el acento y habla de imprimir conductas en los alumnos”. Pienso que esta aseveración corrobora, una vez más, el status del contenido en la corriente de la tecnología educativa.

Es un hecho que los contenidos constituyen la columna vertebral de los planes y programas de estudio y, consecuentemente, de la instrumentación didáctica con la que el profesor promueve el aprendizaje en sus alumnos; sin embargo, en el contexto de la tecnología educativa, el estudio del contenido ha sido desvirtuado por la aplicación de diversas técnicas surgidas fundamentalmente de la Enseñanza Programada y, por tanto, bajo la tutela del conductismo.

Lo cierto es que los contenidos, dada la gran carga ideológica que comportan, se oficializan, se institucionalizan y, por lo tanto, pocas veces se someten a discusión, cuestionamiento y menos aun, a replanteamientos o revisiones críticas. Son algo legitimado sobre lo cual el profesor y el alumno, las más de las veces, tienen vedado opinar, porque su tarea consiste, sólo en acatar pasivamente.

De ahí que en la tecnología educativa el maestro idóneo es el ingeniero conductual, no el especialista en contenidos.

En el marco de la tecnología educativa, este control ideológico de los contenidos de la enseñanza tiene graves consecuencias para la orientación de la educación, en el sentido de que dichos contenidos se conciben constitucional y socialmente como asépticos, neutrales y científicos, válidos para todos y cada uno de los horizontes educativos.

Estamos seguros de que en vista de la gran complejidad que implica el problema de los contenidos, por ahora sólo dejaremos planteado el tema, al que retomaremos más adelante, cuando desarrollemos la propuesta de la didáctica crítica.

c) ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Para la tecnología educativa, la enseñanza se define como el control de la situación en que ocurre el aprendizaje. Una noción complementaria al respecto es la que explica la tecnología como cualquier cosa que se realice en el salón de clase para enseñar.

Es decir, como apunta Esther Carolina Pérez en la Unidad II de esta misma obra: “la enseñanza se centra en el reforzamiento de las conductas y, en consecuencia, en la programación de las circunstancias contingentes o emergentes...”

“...El profesor dispone de eventos si es posible muy específicos, para lograr la conducta deseada y tiene como principal función el control de estímulos, conductas y reforzamientos, aunque la sofisticada tecnología pretende llegar a prescindir de él. El alumno se somete a la tecnología, a los programas creados para él, supuestamente de acuerdo con acuerdo con su ritmo personal y sus diferencias individuales; a los instrumentos de enseñanza: libros, máquinas, procedimientos y técnicas; en pocas palabras, al discurso ideológico del individualismo y de la neutralidad”.

El enfoque taxonómico de los objetivos conductuales fragmenta la conducta humana.

En esta concepción los contenidos se traducen en conducta.

En la tecnología educativa, el contenido ocupa un lugar secundario.

Tecnología Educativa vía su vínculo con el conductismo ha distorsionado el contenido.

Aquí el contenido no admite críticas ni replanteamientos.

Los contenidos se conciben como asépticos, neutrales y científicos a priori.

La función del profesor es el control de estímulos, conductas y reforzamientos.

Uno de los valores o aportaciones que se ponderan con instancia y que se le atribuyen a la tecnología educativa, lo constituye el rechazo terminante de la improvisación. Suele decirse, cuando se establecen comparaciones, que la diferencia capital con respecto a los enfoques tradicionales consiste en que el profesor debe tener organizado el curso antes de impartirse, evitando así toda improvisación irresponsable". Los procedimientos y las técnicas didácticas son estudiados, seleccionados, organizados y controlados con anticipación al proceso de enseñanza, y a mayor abundamiento, se habla de que a cada tiempo de enseñanza o clase te corresponde un tiempo mayor aun de preparación.

La Tecnología Educativa rechaza terminantemente la improvisación.

Es evidente que en este modelo educativo se privilegia sobremanera la planeación y. estructuración de la enseñanza, sin tomar en cuenta las condiciones siempre diferentes y cambiantes de cada situación de aprendizaje. Cuando no se reconoce esto y se actúa pasando por alto la consideración anterior, se desvirtúa la esencia misma de la emergencia y la creatividad que encierra toda experiencia docente.

La propuesta tecnológica hace énfasis en el carácter objetivo y fácilmente interpretable de la programación, de tal suerte que las condiciones de la enseñanza propicien la experimentación y la modificación constantes, así como los productos del aprendizaje rigurosamente previstos en los objetivos especificados.

Se privilegia el carácter permanente y generalizable de la instrumentación de la didáctica.

Esta concepción considera al salón de clase como un auténtico laboratorio donde se experimentan técnicas, recursos y experiencias de aprendizaje; como un espacio donde los datos, las cifras y los fenómenos cobran vida y se convierten en facturas de eficiencia y de eficacia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El aula, espacio de experimentación del acto docente.

En párrafos anteriores hemos asentado que en el discurso de la tecnología educativa se preconizan posiciones de vanguardia e innovaciones en relación a la enseñanza tradicional, pero la realidad es que mucho de lo que pregona este movimiento "modernizador" de la educación, a nivel teórico, en la practica no se ha traducido en cambios de fondo. Pensamos que tales aportaciones han cumplido más bien el requisito de "poner al día" a las instituciones en el aprovechamiento de adelantos tecnológicos pero la realidad es que estas modernizaciones han resultado incapaces de superar las concepciones mecanicistas sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza.

EVALUACION DEL APRENDIZAJE

En la corriente de la tecnología educativa la evaluación se concibe directamente relacionada con objetivos de aprendizaje y, por supuesto, con el concepto de aprendizaje mismo. Esta posición nos parece lógica, puesto que se entiende por aprendizaje la modificación de la conducta como resultado de la experiencia. Esta concepción de aprendizaje como hemos venido diciendo, subraya el carácter observable y medible del mismo, es decir, lo reduce únicamente a lo que el sujeto cognoscente es capaz de manifestar de modo objetivo.

El concepto de aprendizaje determina al de la evaluación.

De ahí que en esta corriente tecnológica resulta muy importante la formulación técnica de los objetivos de aprendizaje consecuentes con la concepción conductista del aprendizaje, es decir, que la conducta explicitada en el objetivo deberá ser clara, unívoca y precisa.

En concordancia con esta línea de pensamiento la evaluación, en tanto que se ocupa de la verificación y la comprobación de los aprendizajes planteados en los objetivos, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en dichos objetivos. Para el cabal cumplimiento de estas prescripciones de la tecnología educativa, se hace necesario elaborar instrumentos de evaluación idóneos para tal fin. A partir de esta noción de evaluación (en realidad se trata de medición) cobra auge el uso casi indiscriminado de las pruebas objetivas, por considerarse que éstas reúnen las propiedades técnicas de validez, objetividad y confiabilidad, avalando así el carácter observable y medible del aprendizaje.

La evaluación se ocupa de verificar logros de objetivos.

Prevalece una noción de medición más que de evaluación.

Esta noción de evaluación del aprendizaje en la tecnología educativa resulta muy coherente cuando se afirma que: "las preguntas o reactivos de exámenes (pruebas) no son otra cosa que definiciones operacionales de los objetivos de aprendizaje"

En este sentido, coincidimos con Villarroel en que "la acelerada, tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico. Tal concepción resulta equivocada y ha ocasionado que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación se hayan dirigido hacia el problema del mejoramiento de las técnicas o instrumentos y no hacia el

Sin reflexión teórica se cae en propuestas técnicas de la evaluación.

mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje considerado como un todo, dentro del cual está inmerso el proceso de la evaluación.

Esta tendencia a “tecnificar” la evaluación lleva aparejada la idea de adjudicarte un carácter de objetividad a través del perfeccionamiento técnico de los instrumentos y de la aplicación del tratamiento estadístico a los datos arrojados por los mencionados instrumentos. Esta pretensión nos parece parcial y, además, equivocada, puesto que el aspecto realmente importante de esto radica en la concepción e instrumentación de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, y no sólo en centrar la atención en los resultados de exámenes u otras evidencias de aprendizaje.

Con la estadística se pretende la “cientificidad” de la evaluación.

En la tecnología educativa se maneja una noción de evaluación cuyos rasgos distintivos se expresan en mecanismos de control de eficiencia y retroalimentación del sistema o de cosificación del sujeto sometido al proceso, considerándolo como un ente aislado, sin determinaciones, es decir, descontextuado de lo social.

PREGUNTAS

¿Qué implicaciones didácticas capta usted en la tecnología educativa?

COMENTARIO

La Tecnología Educativa, se presenta como un gran adelanto en el tratamiento del problema del proceso educativo en el aula; sin embargo, conlleva una concepción tecnocrática del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si la vemos en la perspectiva de la relación contenido-método, propicia la fragmentación de la “materia de estudio”, es decir, se dificulta el poder llegar a perspectivas de conjunto en una problemática determinada.

El vínculo profesor-alumno, más que ser cuestionado o abordado críticamente, con una perspectiva de relación interpersonal, es ocultado y en consecuencia, resulta menos claro.

La supuesta neutralidad que tales instrumentaciones conllevan es inaceptable si se analiza desde la perspectiva política del proyecto educativo en cuestión.

Si un profesor sigue rígidamente las prescripciones de la tecnología educativa pierde las posibilidades que la promoción del trabajo grupal abren a la labor docente.

IV. LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA EN LA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA

Pensemos en una forma sensata de aproximarnos al análisis y desarrollo de algo que convencionalmente hemos denominado Didáctica Crítica, bien podría empezar por formularnos algunas preguntas al respecto, como las siguientes:

- ¿Qué vamos a entender por Didáctica Crítica?
- ¿Cómo es que ha surgido esta propuesta educativa para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje?
- ¿Qué tan caracterizado se encuentra el discurso y la praxis de esta propuesta?
- ¿Cuál es el grado de incidencia de ella al abordar la práctica docente universitaria?

La didáctica crítica es una instancia de reflexión.

Como se ve, surgen al momento muchas preguntas; pero ello no nos desalienta, por el contrario, el hecho mismo de que se multipliquen las interrogantes, se convierte en un reto para seguir indagando en torno a esta problemática.

En esta opción didáctica no hay cabido para las respuestas acabadas.

Estamos convencidos que no hay respuestas acabadas al respecto; tampoco creemos estar en posición de ofrecerlas; nos conformamos por ahora con empezar a pensar con los lectores de esta unidad sobre la problemática de la Didáctica Crítica y a reflexionar sobre algunas implicaciones teóricas y técnicas de su instrumentación didáctica.

Consideramos, asimismo, que la didáctica crítica es todavía una propuesta en construcción, que se va configurando sobre la marcha; una tendencia educativa que no tiene un grado de caracterización como es el caso de la Didáctica Tradicional y la Tecnología Educativa.

La didáctica crítica es una propuesta que se construye.

La Didáctica Crítica, en contraposición a las practicas cotidianas inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida neutralidad ideológica necesita, con carácter urgente, dos cosas:

La didáctica necesita replantear su propuesta teórica-metodológica.

- A) Considerar de su competencia el análisis de los fines de la educación.

B) Dejar de considerar que su tarea central es la guía, orientación, dirección o instrumentación del proceso de aprendizaje, en el que sólo se involucra al docente y al alumno.

Por esta razón sostenemos que resulta impostergable que la nueva opción didáctica rompa definitivamente con el atavismo de los modelos anteriores, donde el docente no se perciba más como un técnico responsable únicamente de la eficaz aplicación de procedimientos encaminados a procurar un mayor rendimiento académico.

Al respecto, Susana Barco señala: los docentes, justo es reconocerlo, se han preocupado más por renovar y perfeccionar su instrumentación, que por indagar sus supuestos teóricos. Esta postura apunta más a cómo ser técnicamente mejor docente, que a cuestionar y replantear problemas fundamentales de la didáctica.

En esta perspectiva el docente necesita replantear su práctica.

La Didáctica Crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

La didáctica crítica enjuicia la institución misma.

Consideramos, por otra parte, que es toda la situación de aprendizaje la que realmente educa con todos los que intervienen en ella, en la cual nadie tiene la última palabra, ni detenta el patrimonio del saber. Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que realizan en conjunto.

Somos conscientes de que las modificaciones en el terreno didáctico no se pueden realizar por decreto, burocráticamente, aceptando irrestrictamente, sitio que las mismas deben ser producto del análisis y la reflexión. La Didáctica Crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica.

Coincidimos con Susana Barco en que una Didáctica Crítica necesita tener presentes dos consideraciones:

- que las renovaciones o alternativas en el terreno didáctico no pueden ser vistas ya como una instrumentación puramente tecnológica, factible de ser aplicada sin grandes trastornos, en un contexto educativo previamente organizado cuya estructura no es objeto de modificaciones.
- que las actitudes aisladas carecen de valor, resultan inoperantes en tanto no se encuadren en un sistema de actitudes congruentes, que respondan a objetivos claros y a valores asumidos conscientemente. Las actitudes no se pregonan, se llevan a la práctica y no afectan un aspecto aislado de la actividad docente, sino que comprenden todos los ámbitos, áreas y campos en que ésta tiene lugar

La didáctica alternativa rebasa los planteamientos puramente técnicos.

La didáctica crítica concibe los cambios como respuestas estructurales.

Estas reflexiones nos hacen ver que la instrumentación didáctica no puede, en ninguna circunstancia, asumirse como aséptico, descargada de connotaciones políticas.

En este contexto, pensamos que las propuestas didácticas instrumentalistas han dejado fuera intencionalmente el factor humano, las interrelaciones personales, el manejo del conflicto y la contradicción en el acto de aprender, promoviendo así una visión individualista del aprendizaje, es decir, contemplan “al grupo únicamente como objeto de enseñanza y no como sujeto de aprendizaje. Estas son algunas consideraciones que es preciso llevar a cabo si en verdad se desea replantear el enfoque de la didáctica.

El grupo es sujeto de aprendizaje no sólo objeto de enseñanza.

Estamos seguros de que dejar las cosas como están no contribuye en nada al mejoramiento de la práctica educativa; muy por el contrario, actitudes conformistas, pusilánimes y carentes de compromiso y de entusiasmo son el mejor aliciente para promover en el educando sentimientos de sumisión y acatamiento pasivo.

La secuencia de nuestra exposición nos obliga a pasar ahora a la formulación del concepto de aprendizaje que nos servirá para encuadrar el desarrollo del trabajo.

Consideramos, con Azucena Rodríguez, que el aprendizaje es un proceso dialéctico. Esta aseveración se apoya en que el movimiento que recorre un sujeto al aprender no es lineal, sitio que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc.

El aprendizaje no es un estado del sujeto, sitio un proceso en construcción.

Estas crisis surgen porque la apropiación y transformación del objeto de conocimiento no está determinada sólo por la mayor o menor complejidad del objeto de conocimiento, sino también por las características del sujeto de conocimiento.

El sujeto que inicia un determinado aprendizaje, no es sujeto abstracto sino un ser humano en el que todo lo vivido, su presente, su pasado y su futuro, aun para ser negado, está en juego en la situación.

En el acto de aprender sujeto y objeto interaccionan y se modifican.

Siguiendo a Bleger asumimos que el ser humano participa siempre íntegramente en toda situación en la cual interviene; por eso decíamos que cuando se opera sobre un objeto de conocimiento no solo se está modificando el objeto sino también el sujeto, y ambas cosas ocurren al mismo tiempo.

Además, es importante tener en cuenta que de acuerdo a la idea de proceso cada una de las siguientes fases: apertura al problema, análisis y síntesis parciales y síntesis final, es preparadora de la siguiente, aun en sus eventuales crisis, y no es posible esperar de una sola fase todas las respuestas o la solución al problema.

El aprendizaje es un proceso inacabado.

Por razones de coherencia con el desarrollo de las corrientes educativas examinadas atrás, enunciamos los componentes sustantivos de nuestra propuesta de instrumentación, que son:

- a) Problemática de los objetivos en la Didáctica Crítica.
- b) Selección y organización de contenido en el contexto de la Didáctica Crítica.
- c) Elaboración de situaciones de aprendizaje.
- d) Problemática de la evaluación de la Didáctica Crítica

a) PROBLEMÁTICA DE LOS OBJETIVOS EN LA DIDÁCTICA CRÍTICA

Ya hemos abordado el tema de los objetivos al tratar las corrientes educativas de la didáctica tradicional y de la tecnología educativa.

Ahora vamos a intentar analizarlo en el plano de la didáctica crítica. Para lo cual estaremos haciendo referencia a los planteamientos de la tecnología educativa, por ser esta propuesta la que mayor influencia tuvo y sigue teniendo en la instrumentación didáctica, a todos los niveles de nuestro sistema educativo.

Grosso modo los "objetivos de aprendizaje" se definen como enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada de todo esfuerzo intencional y, como tales, orientan las acciones que procuran su logro y determinan predictivamente la medida de dicho esfuerzo.

Los objetivos son punto de llegada que orientan las acciones de profesores y alumnos.

Quizá uno de los mayores "aportes" al campo de la pedagogía de la década del 60 haya sido el de elucidar con mayor precisión el problema de las metas educativas y el de generar en los docentes una actitud de disposición hacia su empleo.

Es posible que ya resulte lugar común subrayar la importancia de fijar puntos de arribo concretos a la tarea didáctica. No obstante, existe consenso acerca de que la ausencia de una clara formulación de metas imposibilita la elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la adopción de criterios de evaluación que proporcionen informaciones de diferente índole para apoyar sensatas tornas de decisiones.

La ausencia de metas claras dificulta la elaboración de estrategias y acciones educativas.

Autores como Ausubel y Bruner coinciden en que es necesario el uso de objetivos en la tarea didáctica, pero con la condición de que se formulen de manera general y no específica. Es más, estos autores plantean serias objeciones a la terminología que utilizan Bloom y colaboradores en el estudio y clasificación taxonómica de objetivos, dado que lejos de aclarar, más bien oscurecen la naturaleza de lo que se quiere enseñar.

Los objetivos amplios y significativos apoyan la tarea didáctica.

Bruner considera que es necesario establecer objetivos para la enseñanza; admite, incluso, que son útiles para orientar al profesor y al alumno en el desarrollo de su trabajo. Pero concibe la formulación de los objetivos en relación directa con la solución de problemas. Destaca sobre todo la importancia de analizar la estructura de la disciplina a estudiar, sus conceptos fundamentales, la significatividad de los aprendizajes y su aplicación a nuevas situaciones.

Bruner identifica los objetivos con la solución de problemas.

En este sentido, considerarnos rescatable la idea de unidad y totalización del conocimiento que plantea Manacorda, porque rompe definitivamente con la nefasta práctica de fragmentar los contenidos de la enseñanza a través de la propuesta de los surgimiento de la elaboración de programas de estudio y el empleo de la noción técnica de los objetivos conductuales es una consecuencia histórica del desarrollo de la Tecnología Educativa, que es introducida en el medio educativo mexicano en los años 70.

Como es sabido, uno de los supuestos teóricos de la tecnología educativa es la corriente psicológica del Conductismo. Esta corriente se inscribe teóricamente en el paradigma, empirista y utiliza como estrategia de trabajo el método experimental.

La Didáctica Crítica rechaza la atomización de los objetivos.

En esta concepción del conocimiento se sostiene que "el dato habla por sí mismo". Y a partir de esta explicación del conocimiento se genera la noción del aprendizaje como fenómeno observable, registrable, y, además, medible.

Apoyada en este marco teórico, la práctica de formular objetivos conductuales con prescripciones taxonómicas, "da más importancia a aspectos técnicos para su construcción que a sus fundamentos psicológicos (noción de conducta y personalidad) y epistemológicos" (teoría del conocimiento).

Puede decirse que una de las consecuencias implícitas de esta tendencia de formulación de objetivos conductuales, es la fragmentación del conocimiento. Esta situación tiene serias implicaciones para el proceso de

aprendizaje del estudiante, en la medida en que impide la integración de la información, el establecimiento de relaciones, el tener una visión de conjunto de los objetos de estudio, así como la posibilidad de comprender la complejidad de los problemas que presenta la propia práctica profesional.

Los planteamientos anteriores nos hacen arribar a lo siguiente: si para el conductismo el aprendizaje “es la modificación de la conducta” y por conducta se entiende lo manifestable, lo observable de una manera molecular y atomizada, es de suponerse que al redactarse los objetivos conforme a estos principios, las conductas se multipliquen y los contenidos se desintegren en pequeñas partículas.

Por el contrario si, siguiendo a Bleger, concebimos al aprendizaje “como la modificación de pautas de conducta” (sólo que aquí la conducta es molar, es decir total, integral del ser humano), los objetivos de un determinado programa resultarán restringidos en cantidad, amplios en contenido y significativos en lo individual y social.

La concepción de aprendizaje determina la naturaleza de los objetivos.

Angel Díaz, parafraseando a Bleger, considera que la conducta humana es la conducta total. No se puede entender ni interpretar el significado de una conducta si no se le ubica en relación a los elementos en que se le configuró. Esto es, el movimiento de una mano no puede ser interpretado únicamente como un cambio de conducta observable, sino que se requiere ubicar en el contexto y la situación en la que se originó el movimiento de la mano, para entenderla como una conducta total del ser humano.

FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Advertimos que con la perspectiva de la didáctica crítica evitaremos hablar de clasificaciones exhaustivas de los objetivos; únicamente usaremos las categorías Objetivos Terminales de un curso y Objetivos de Unidad.

Ahora bien, al emprender la tarea de formular objetivos de un curso, sean éstos terminales o de unidad; es indispensable plantearnos algunas interrogantes. Por ejemplo: ¿Cuáles con los grandes propósitos del curso, los conceptos fundamentales a desarrollar y los aprendizajes esenciales?, de tal manera que a partir de esta etapa de esclarecimiento se tengan elementos para fijar criterios de acreditación de un curso, un taller, un seminario, etc.

Los objetivos terminales de un curso son en sí lineamientos de acreditación.

No se debe perder de vista que una de las funciones fundamentales que cumplen los objetivos de aprendizaje es determinar la intencionalidad y/o la finalidad del acto educativo y explicitar en forma clara y fundamentada los aprendizajes que se pretende promover en un curso.

Los objetivos explicitan la intencionalidad del acto educativo.

Otra función también muy importante de los objetivos de aprendizaje, en la programación didáctica, es dar bases para platicar la evaluación y organizar los contenidos en expresiones que bien pueden ser unidades temáticas, bloques de información, problemas eje, objetos de transformación, etc.

Asimismo, advertirnos al profesor que emprende la tarea de formular objetivos de aprendizaje que tenga presentes, entre otras, las siguientes consideraciones:

- Que se expresen con claridad los aprendizajes importantes que se pretende alcanzar. La determinación de esta importancia se basará en un análisis crítico de la práctica profesional.
- Formularlos de tal manera, que incorporen e integren, en la forma más cabal, el objeto de conocimiento o fenómenos de la realidad que se pretende estudiar.

Criterios que orientan que orientan la formulación de objetivos.

Esta tarea se facilita cuando ha habido una etapa de análisis y de explicitación de los aprendizajes sustantivos que se plantea todo un plan de estudios, sea éste por materias, áreas o módulos.

Finalmente, queremos dejar asentado que el problema de los objetivos, en el campo de la educación, tiene una importancia y una trascendencia mucho mayor de la que suele dársele frecuentemente. Nos solidarizamos con Teódulo Guzmán cuando afirma: “nosotros nos olvidamos con demasiada facilidad que el debate en torno a la definición de los objetivos de la educación es parte de la lucha ideológica y política que existe en la sociedad por tener la hegemonía cultural y la reproducción del sistema social, o por transformarlos”.

Los objetivos de a educación son parte de la, lucha ideológica y la política de la sociedad.

En suma, la didáctica tradicional y la corriente de la tecnología educativa, cuyas características distintivas son lo técnico, lo instrumental y metodológico, al dejar al profesor y al alumno fuera del planteamiento de los fines de la educación convierte al primero en un ejecutor robotizado de metodologías ideadas y diseñadas por “expertos” tecnólogos educativos, y al segundo, en un pasivo consumidor del mensaje educativo, aunque en apariencia se le haga sentir la ilusión de que participa.

b) SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN EL CONTEXTO DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA

Tradicionalmente, la selección y organización de los contenidos de asignatura que integran los planes de estudio de las carreras de enseñanza superior han constituido una área casi exclusiva del profesor que cuenta con mayor experiencia, de cuerpos técnicos, o del titular de la cátedra respectiva.

Generalmente el profesor recibía el título de la materia, los temas a incluir, los puntos a subrayar. Los enfoques aplicados se ejercían conforme al principio de la libertad de cátedra. Todo intento de armonización, de búsqueda, de coherencia y organización, de unificación de criterios respecto de los programas mismos y con la estructura general del plan de estudios, ha sido percibido, en muchos casos, como una amenaza al ejercicio de dicha libertad.

Los contenidos confrontan serios problemas de su determinación.

Si analizamos los programas de cualquier carrera aún no sometida a un cuestionamiento crítico, no sería difícil descubrir que la gran mayoría ofrece enciclopedismo, falta de funcionalidad para la propia especialidad, desequilibrio en las exigencias bibliográficas, superposición temática, falta de coordinación con prerrequisitos formalmente acordados en las reglamentaciones, escasa aplicación de lo aprendido en áreas instrumentales, planteos carentes de legitimidad científica y social, etc.

Por ello pensamos que el no contemplar estas consideraciones sobre teoría curricular como algo importante, para efectos de una correcta formación de los educandos, constituye una riesgosa omisión.

En consecuencia, el problema de las relaciones entre el desarrollo de la personalidad y la integración del individuo en la sociedad debe ser planteado y examinado más ampliamente, desde un punto de vista radicalmente diferente. No se trata sólo de preguntarse qué contenido debe ser presentado a las necesidades de cada situación educativa, sino de preguntarse a quién corresponde el seleccionarlo y estructurarlo, si la tarea del profesor sólo debe concretarse a cubrir el requisito de programarlo o bien si le compete participar en su análisis y determinación.

Dada la importancia del contenido, el profesor y el alumno deben participar en su determinación.

Hoy en día hay un cuestionamiento real tanto de los contenidos de las carreras como de las formas de allegarse o apropiarse ese conocimiento. Incluso no es aventurero afirmar que mucho del descontento estudiantil y de la propia sociedad obedece justamente a esta falta de significatividad del conocimiento y de formación que adquieren en la escuela.

Parte de la crisis que vive la educación actual radica en el contenido.

El Siglo XX, afirma Manacorda, es el siglo de] gran desarrollo de la ciencia y de la técnica: teorías, conocimientos, posibilidades mecánicas e inventos invaden nuestro tiempo en apresurada marcha. Ya no podemos conformarnos con el empirismo de épocas pasadas. La cultura científica ha pasado a ser un elemento indispensable para la formación del hombre de hoy. De ahí la imperiosa necesidad de someter a revisión y replanteamiento constante los contenidos de planes y programas de estudio, a fin de que respondan a las demandas de esta sociedad en constante cambio.

Los contenidos son la columna vertebral de planes y programas de estudio.

Asimismo, es indiscutible que uno de los problemas serios a que se enfrenta la propuesta de la Didáctica Crítica y la educación en general, es el relacionado con los contenidos. Es decir, que ante la gran explosión del conocimiento, la variedad de los campos disciplinarios y la influencia de concepciones positivistas vienen a complicar y a comprometer la unidad y el sentido de integración de los contenidos.

Las concepciones positivas fragmentan el conocimiento.

Esta condición resulta indispensable para que el estudiante se forme en la perspectiva de lo que Hilda Taba llama ideas básicas, conceptos fundamentales y sistemas de pensamiento; sin embargo estos requerimientos generalmente están ausentes de la práctica educativa. Los planes y programas de estudio están formados por unidades episódicas, donde cada una de ellas se convierte en una tarea por derecho propio.

De ahí nuestra reiteración, de que el problema de los contenidos es un renglón fundamental en la tarea docente; no obstante, su tratamiento sufre silencios, vacíos y olvidos frecuentes tanto en la concepción como en la implementación curricular. Guerrero Tapia refiere que si bien los contenidos se han considerado, sus conclusiones no han trascendido el simple señalamiento de que el contenido es un tema condicionado por el avance de la ciencia, por la naturaleza de la profesión, por los rasgos de la cultura, etc.

Lo cierto es, apunta Manacorda, que el problema del contenido de la enseñanza es muy complejo, ya que comporta prácticamente toda la problemática pedagógica.

El contenido educativo comporta toda la problemática pedagógica.

Si al abordarlo no se habla explícitamente de la formulación de los fines de la educación, es evidente que el contenido y el método solamente pueden ser fijados en función de los diferentes órdenes de finalidad a los cuales la educación misma debe

responder; y es que detrás del problema del contenido de la enseñanza, como ya lo decíamos anteriormente, están los problemas del conocimiento y de la ideología.

El problema del conocimiento, por sus múltiples determinaciones e implicaciones políticas e ideológicas, convierte al contenido en una verdadera encrucijada, cuyo análisis, enfoque y metodología para tratarlo confronta carencias, dificultades y limitaciones aún hoy en día.

El conocimiento confronta determinaciones políticas e ideológicas.

A manera de recapitulación, reproduzco a continuación algunas ideas que plantea Ana Hirsch acerca del conocimiento:

- Si el conocimiento es un proceso infinito y no existen las verdades absolutas, el contenido de un programa no puede presentarse como algo terminado y comprobado. Toda información está siempre sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo.
- La realidad y el conocimiento cambian constantemente. En la actualidad, la información y el contenido de los programas caducan más rápidamente. Existe pues una necesidad de actualizar la información y enriquecerla constantemente.
- Es necesario tratar históricamente los contenidos de un programa: ver cómo una idea, una teoría, un concepto, un hecho, una información tuvieron su origen, como fue su proceso de cambio, su desaparición como algo dado, y su transformación en algo nuevo.

Los planes y programas de estudio necesitan someterse a continuas revisiones y actualizaciones.

En nuestra época, por efectos de la carga ideológica, el conocimiento escolarizado se Ira fragmentado excesivamente impidiendo a profesores y alumnos contemplar la realidad como totalidad una concreta y coherente.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, es fundamental presentar los contenidos lo menos fragmentados posible y promover aprendizajes que impliquen operaciones superiores del pensamiento, como son: el análisis y la síntesis, así como las capacidades críticas y creativas.

El conocimiento es complejo, pues ningún acontecimiento se presenta aisladamente. Se requiere buscar las relaciones e interacciones en que se manifiestan y no presentarlo como un fragmento independiente y estático.

c) PLANEACIÓN DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Como hemos señalado con anterioridad, en toda práctica docente subyacen diferentes concepciones mismas que orientan la práctica educativa en general y el proceso de enseñanza aprendizaje, en particular. Las situaciones de aprendizaje no son ajenas a lo anterior, sobre iodo si considerarnos que ellas son parte importante de la estrategia global para hacer operante este proceso; es decir, se supeditan a la concepción de aprendizaje que se sustente. Así, por ejemplo, si el aprendizaje es considerado solamente como modificación de conducta, las actividades de aprendizaje son vistas como un elemento más de la instrumentación, pero no se analiza el papel fundamental que desempeñan en la consecución de aprendizaje.

Por supuesto, no es suficiente definir el aprendizaje como un proceso dialéctico, como algo que se construye, sino que es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento y, en consecuencia, el profesor deje de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo para convertirse en un promotor de aprendizaje a través de una relación más cooperativa.

Las situaciones de aprendizaje significan un reconocimiento de la peculiaridad de cada grupo.

Lo anterior no implica desplazamientos o sustitución del profesor como tal: por el contrario, en esta nueva relación, la responsabilidad del profesor y el alumno es extraordinariamente mayor, pues les exige, entre otras cosas: investigación permanente, momentos de análisis y síntesis, de reflexión y de discusión, conocimiento del plan y el programa de estudios conforme al cual realizan su práctica y un mayor conocimiento de la misma práctica profesional.

Las situaciones de aprendizaje son la expresión operativa de la estrategia docente.

Retomando lo ya expuesto, nos parece importante destacar que las actividades de aprendizaje son una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos. Dado este carácter integrador de las actividades de aprendizaje, su selección debe apegarse a ciertos criterios. Los siguientes son algunos de ellos:

- Determinar con antelación los aprendizajes que se pretende desarrollar a través de un plan de estudios en general y de un programa en lo particular.
- Tener claridad en cuanto a la función que deberá desempeñar cada experiencia de aprendizaje.
- Que promuevan aprendizaje de ideas básicas o conceptos fundamentales.
- Incluir en ellas diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, etc., y diferentes tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales, modelos reales, etc.

Algunos criterios que orientan la selección de actividades de aprendizaje.

- Incluir formas metódicas de trabajo individual alternado con el de pequeños grupos y sesiones plenarias.
- Favorecer la transferencia de la información a diferentes tipos de situaciones que los estudiantes deberán enfrentar en la práctica profesional.
- Ser apropiadas al nivel de madurez, experiencias previas, características generales de] grupo, etc.
- Que generen en los alumnos actitudes para seguir aprendiendo, sobre todo.

En la perspectiva de la Didáctica Crítica, donde aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planteamientos mecanicistas del aprendizaje, pues el énfasis se centra más en el proceso que en el resultado; de aquí la gran importancia de las situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencias que promueven la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento.

El aprendizaje se concibe como un proceso.

En contraposición a la idea del aprendizaje acumulativo, Azucena Rodríguez propone que las actividades de aprendizaje se organicen de acuerdo a tres momentos metódicos, los que a su vez se relacionan con toda forma de conocimiento; a saber: a) una primera aproximación al objeto de conocimiento; b) un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas, interrelaciones y c) un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento, producto del proceso seguido, correspondiendo a estas distintas fases del conocimiento diferentes procedimientos de investigación o actividades elementales: observación, descripción, experimentación, comparación, inducción, deducción, análisis, síntesis, y generalización. Estos tres momentos metódicos aplicados a la organización de situaciones de aprendizaje son denominados de apertura, de desarrollo y de culminación.

Determinación de los tres momentos metódicos.

Las actividades de **apertura** estarían encaminadas básicamente a proporcionar una percepción global del fenómeno a estudiar (tema, problema), lo que implica seleccionar situaciones que permitan al estudiante vincular experiencias anteriores con la primera situación nueva de aprendizaje. Esta síntesis inicial (general y difusa) representa una primera aproximación al objeto de conocimiento.

Momentos de las actividades de aprendizaje: apertura, desarrollo y culminación.

Las actividades de **desarrollo** se orientarán, por un lado, a la búsqueda de información en torno al tema o problema planteado desde distintos puntos de vista, y por otro, al trabajo con la misma información, lo que significa hacer un análisis amplio y profundo y arribar a síntesis parciales a través de la comparación, confrontación y generalización de la información. Estos procesos son los que permiten la elaboración del conocimiento.

Las actividades de **culminación** estarían encaminadas a reconstruir el fenómeno, tema, problema, etc., en una nueva síntesis (obviamente distinta cualitativamente a la primera). Creemos importante señalar que esta síntesis no es final sino que a su vez se convertirá en síntesis inicial de nuevos aprendizajes.

d) PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN EN LA DIDÁCTICA CRÍTICA

La evaluación, no obstante su importancia y trascendencia en la toma de decisiones del acto docente, así como en las propuestas de planes y programas de estudio, históricamente ha cumplido fundamentalmente el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas, es decir, en la certificación de conocimientos a través de la asignación de calificaciones.

La tarea de la evaluación trasciende la asignación de calificaciones.

Estas prácticas evaluativas merecen ser analizadas y replanteadas porque empeñan, contaminan y denigran la tarea educativa y, al mismo tiempo, nos revelan la necesidad de sustituir ese concepto tan arraigado de “calificador” por una verdadera acreditación y evaluación pedagógica.

Las prácticas evaluativas arrastran vicios y deformaciones.

Por otro lado, se ha reconocido que la evaluación es necesaria en toda acción educativa; sin embargo, en general, ha habido marcada deficiencia en su concepción y aplicación en los distintos niveles del sistema educativo. Por ejemplo, para algunos autores, todo puede ser evaluado: el currículo, los programas, los profesores, etc., pero jamás se dice cómo ; para otros, es el juicio valorativo emitido por un experto; otros más identifican la evaluación con la nota o la calificación, en el terreno didáctico, una idea muy generalizada es ver a la evaluación como la comprobación o verificación de los objetivos.

Es necesaria mayor reflexión teórica sobre la evaluación.

Lo cierto es que la evaluación constituye una empresa mucho más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes. Para Taba esta tarea comprende:

- Clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.

- Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias de los cambios que se producen en los estudiantes.
- Medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias, y
- Empleo de la información obtenida acerca de que si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza.

Así, la evaluación es un proceso eminentemente didáctico, se concibe como una actividad que, convenientemente planeada y ejecutada puede coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad en toda práctica pedagógica.

La evaluación puede orientar, vigilar y mejorar la práctica pedagógica.

Es importante destacar que existe relación muy estrecha entre los conceptos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación y, de ahí la necesidad de una redefinición de enseñanza y evaluación.

La experiencia que relata Villarroel cobra relevancia en la medida que pone en claro ese vínculo indisoluble entre enseñanza y evaluación, cuando apunta: “hemos podido observar, sobre todo a nivel universitario, que los docentes que salen del esquema de enseñanza memorística han tenido que introducir nuevas formas de evaluación que quizá no son las mejores, pero que revelan la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza.

Una de las maneras más comunes de concebir la evaluación, en el contexto de la práctica docente, es el hecho de confundirla con la medición. Pensamos que esto obedece a la carencia de una explicación teórica del discurso de la evaluación. A falta de esta explicación, los teóricos sobre este tema se han abocado a desarrollar la teoría de la medición. “En este sentido resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista con el problema de medición. La psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para su aprehensión el método experimental. Es precisamente el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos”.

La ausencia de explicaciones teóricas de la evaluación ha dado lugar a una “teoría de medición”.

A partir de] surgimiento de la teoría de la medición y de la tecnificación de la evaluación, aparece también la idea de adjudicarle a ésta un carácter de objetividad a través de] perfeccionamiento de los instrumentos de que nos valemos para su aplicación. Estamos de acuerdo con Villarroel cuando afirma que la evaluación del aprendizaje no puede ser propiamente objetiva pues, filosóficamente, algo es objetivo cuando existe independientemente del sujeto; sin embargo, el proceso de evaluación, aun en caso de que se utilicen pruebas objetivas, no puede prescindir de la influencia del sujeto docente, quien es, en última instancia, el que delimita los objetivos y elabora los instrumentos.

La pretendida cientificidad de la evaluación se sustenta en el uso de la estadística.

De ahí que no se justifique el excesivo culto a la objetividad de la evaluación y la identificación de esta pretendida objetividad de la evaluación y a la identificación de esta pretendida objetividad con la cientificidad y sí, en cambio, convenga desentrañar en esta tesis la implícita propuesta empirista surgida de las ciencias naturales, misma que a su vez Propició el desarrollo de la psicología conductista, para la cual los fenómenos del comportamiento humano son válidos en tanto reúnan las características de ser observables, registrables, repetibles y medibles.

En consecuencia, considerarnos necesario replantear el problema de la evaluación escolar, de tal manera que las alternativas que se ofrezcan no se reduzcan a propuestas básicamente instrumentales. Nos hemos percatado de que si en este replanteamiento no se cuestionan los fundamentos teóricos de la evaluación, las alternativas que se den frente al mismo resultarán necesariamente reduccionistas e inadecuadas.

Coincidimos con Ángel Díaz en que es necesario explicitar la misma noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad; puntualizar la dinámica del aprendizaje escolar y el significado y el valor del grupo en el mismo; encontrar diferentes fundamentos epistemológicos del objeto de la actividad evaluativa, que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere las propuestas empírico-analíticas e inserte el estudio en la problemática de la comprensión y la explicación de las causas del aprendizaje, de las condiciones internas y externas que lo posibilitaron, del proceso grupal en el que se insertó. Así, la evaluación educativa no puede ser realizada únicamente por personal experto, por departamentos especializados de evaluación, etc., sino que serán fundamentalmente los docentes y alumnos quienes participen de manera privilegiada en la misma.

La evaluación necesita urgentemente replantear sus supuestos teóricos.

Evaluación y Acreditación

Pensamos que una forma posible de ofrecer una alternativa al problema de la evaluación educativa pudiera ser la que hemos venido aplicando en los programas de docencia del CISE. Esta propuesta consiste en distinguir operativamente entre **acreditación y evaluación**.

Distinción operativa entre evaluación y acreditación.

La acreditación se relaciona “con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; con ciertos resultados del aprendizaje referidos a una práctica profesional; resultados que deben estar incorporados en los objetivos terminales o generales de un curso, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona. En el fondo de esta problemática sigue estando presente la psicología conductista, con su concepción del aprendizaje como producto, en contraposición a otras explicaciones más acertadas del aprendizaje como proceso de conocimiento”.

La acreditación refiere a los aprendizajes fundamentales.

Conviene aclarar que cuando aquí se habla de evidencias de aprendizaje, éstas no se refieren únicamente a los exámenes; se incluyen en ellas toda una gama de posibilidades: trabajos, ensayos, reportes, investigaciones bibliográficas, investigaciones de campo, etc.

“La Evaluación, vista como un interjuego entre una evaluación individual y una grupal. Es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación así concebida tendería a propiciar que el sujeto sea autoconsciente de su proceso de aprendizaje”.

La evaluación, entonces, apunta a analizar o estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad, abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo; a inquirir sobre las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones que se dieron al abordar la tarea, las vicisitudes del grupo en términos de racionalizaciones, evasiones, rechazos a la tarea, así como de interferencias, miedos, ansiedades, etc., elementos todos que plantean una nueva concepción de aprendizaje que rompe con estructuras o esquemas referenciales rígidos y que encauzan al grupo a nuevas elaboraciones del conocimiento.

La evaluación como proceso es un interjuego entre lo individual y lo grupal.

PREGUNTAS

¿Cómo caracterizaría la instrumentación en la perspectiva de la didáctica crítica?