INSTITUTO SUPERIOR PEDRO GOYENA

DIPLOMATURA SUPERIOR*: UN MODELO DE GESTIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.*

MÓDULO VI

En este módulo de la Diplomatura trataremos de abordar la temática del currículum, y ello nos exige detenernos ante el proceso de cómo una sociedad se enfrenta al problema de organizar un conjunto de prácticas educativas. Las opciones para definir y organizar dichas prácticas educativas son diversas. Las creencias, teorías y técnicas puestas en juego son diferentes.

Explícita o implícitamente, queda plasmada en el currículum, una visión de hombre, de vida, de mundo, de sociedad que se pretende y en la que se quiere formar a los alumnos. En el imaginario colectivo se asocia a qué contenidos enseñar en las escuelas, qué intencionalidades educativas se tienen (para qué), pero no siempre, qué opciones de valor impregnan tales decisiones.

De la decisión que se tome, dependerá la comprensión que se elabore sobre la realidad, las competencias asignadas a los docentes, ya que existe un rol docente activo, que piensa la educación, toma decisiones y actúa en consecuencia y no, un simple ejecutor de decisiones tomadas por otros; y afecta a las Instituciones Educativas en el ejercicio de una autonomía de gestión frente a la dependencia.

De un modo u otro, entran en juego concepciones de educación, persona, cultura, ciencia, conocimiento, escuela, enseñanza, aprendizaje... de ahí la necesidad de incorporar, a la reflexión del currículum, estos términos.

La escuela a través de la enseñanza transmite una cierta cultura, una selección de lo que se entiende por ella en el exterior, lo que configura el currículum prescripto.

La cultura transmitida por la institución escolar con sus componentes (lenguaje, procesos, conceptos, valores, actitudes, normas, usos, costumbres,...) representa lo que se entiende fuera del ámbito escolar. Los

contenidos o cultura escolar son objeto de reelaboración a través de prácticas diversas que tienen efectos sobre los mismos.

Las transformaciones a que se ve sometida la cultura en el proceso de hacerse realidad en ambientes escolares concretos, es consecuencia de las fuerzas que intervienen en la selección de la misma, en el proceso de elaboración del currículum y en el contexto de realización en la práctica.

4.4 Acerca de la trama de la enseñanza y del aprendizaje...

"La cuestión no es qué enseñanza es más efectiva, sino qué significado se le da a la enseñanza (o le dan el profesor y los alumnos a los sucesos de la vida del aula) y cuál es el fundamento para esas construcciones".

(Shulman, 1986)

Decíamos, en la presentación de este Capítulo, que el qué nos remite al currículum como proyecto cultural de escuela y de sociedad, el que forma parte de la trama de la propuesta de enseñanza.

Entendemos la enseñanza como un proceso intencional que da direccionalidad y sentido a las prácticas pedagógicas, por lo que es esperable que se pre- vea por el colectivo docente de una escuela, con la toma de decisiones en un proceso de construcción de significados y sentidos compartidos como Proyecto Curricular Institucional.

Pero como no es posible pensar un qué sin un cómo y viceversa, es que trataremos la cuestión de cómo se da la comunicación en este triángulo didáctico docente- alumno-conocimiento y si dicha comunicación, a través de la propuesta de enseñanza, provoca el impacto del aprendizaje en nuestros alumnos, es decir, el lugar de lo didáctico en las aulas, con un concepto de extensión de sus límites físicos, como espacio ecológico.

Nos hacemos eco de las preocupaciones e interrogantes que se plantea Pérez Gómez, A[25]. que a su vez recupera las de Gilbert y Swiff acerca del aprendizaje en la escuela, como disparadores para abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

"¿Cómo conseguir que el aprendizaje sistemático de la cultura y la ciencia en la escuela provoquen la participación creativa del alumno/a, cuando la cultura de su escenario vital cotidiano difiere tanto de las preocupaciones del mundo de las disciplinas?

¿Cómo evitar que, como ocurre en la actualidad en el mejor de los casos, el aprendizaje significativo en el aula constituya una cultura particular, la cultura "académica" que tiene valor exclusivamente para resolver con éxito los problemas y demandas que se le plantean al alumno/a en su vida escolar?

¿Cómo pasar de un aprendizaje significativo a un aprendizaje relevante que se apoye y cuestione las preocupaciones que el alumno/a ha ido creando en su vida previa y paralela a la escuela?

¿Cómo evitar que se cree una yuxtaposición de dos estructuras semánticas paralelas en la memoria del aprendiz: aquella que utiliza para interpretar y resolver los problemas

[25] Perez Gomez, A.: Ob. Cit.

de su vida cotidiana: memoria semántica experiencial y aquella que se usa para interpretar y responder las demandas de la vida académica: memoria semántica académica?"

En palabras de GILBERT y SWIFF (1985), ¿cómo evitar que los alumnos/as trabajen con un doble sistema conceptual?

➡ UNO ESCOLAR PARA AQUELLOS APRENDIZAJES DESCONTEXTUALIZADOS EN LA ESCUELA

➡ Y OTRO EXTRAESCOLAR PARA LOS APRENDIZAJES CONTEXTUALIZADOS FUERA DE ELLA.

Los cómics de Tonucci, F. dan cuenta de este doble sistema conceptual: uno para la calle, para la vida cotidiana, en el caso del diálogo entre dos niños al observar un reactor y al entrar a la escuela, el reclamo de ellos mismos sobre las actividades a realizar: enhebrar bolitas.

Esto plantea por un lado, la pérdida de valor de los saberes escolares para el alumno y la posible subestimación que hacemos de nuestros alumnos acerca de sus saberes experienciales y paralelos a la vida de la escuela, los cotidianos. Teniendo además en cuenta, según Claxton (1987), que por la determinación contextual de todo aprendizaje, lo que se aprende queda ligado al contexto en que se ha aprendido.

En el caso que analizamos, lo aprendido en la escuela queda ligado al contexto escolar; lo aprendido en la vida cotidiana queda ligado al contexto extraescolar.

La repregunta es: **¿Cómo tender los puentes entre un contexto y otro?**

Los modelos de aprendizaje, en general, desde la perspectiva de la escuela activa, resuelven con bastante éxito el problema de la motivación, pero dejan pendiente el tema de la apropiación de la cultura, de los saberes culturales que necesita la persona para desenvolverse de manera relativamente autónoma en el complejo mundo actual y que posibilitan el desarrollo de su identidad personal y colectiva.

Los primeros interrogantes nos exigen un análisis crítico, de los procesos de enseñanza y cómo estos hacen impacto, como aprendizajes, en los alumnos y como no aprendizajes.

Nuestros discursos están cargados de una expresión recurrente: preparamos a nuestros alumnos para la vida, pero ¿cuánto entra de la vida a la escuela?

Muchas veces, lo que hacemos, es imponer una cultura académica con esquemas de análisis de la realidad, que sólo le sirven al alumno para solucionar cuestiones que tienen que ver con la cultura académica; y poco o nada entran cuestiones de la vida cotidiana para cruzarse con la cultura de la vida escolar...

¡Qué contradicción entre discursos y prácticas!

¿Hasta qué punto somos concientes, de que a través de la propuesta de enseñanza, estamos promoviendo quizás la formación de dos tipos de estructuras en la memoria del alumno?

Tal como lo señala Pérez Gómez: una memoria semántica académica y una memoria semántica experiencial.

¿Hasta qué punto, los aprendizajes de los alumnos, son aprendizajes contextualizados, más allá de la vida escolar, en la vida cotidiana?

Si no hay contextualización de los aprendizajes, lo que hacemos es promover la formación de estas dos estructuras paralelas, que al no cruzarse nunca se integran.

Históricamente ha habido múltiples aportes como **teorías de aprendizaje;** pero podríamos agruparlas, al decir de Pérez Gómez, A.[26], en dos grandes clases, desde el criterio de la concepción intrínseca del aprendizaje: **asociacionistas y mediacionales**.

Para las teorías **asociacionistas** (que hunden sus raíces en una filosofía empirista que considera al desarrollo como el conjunto de experiencias de aprendizaje promovido por estímulos externos) el aprendizaje es, en mayor o en menor grado, un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna. Son representantes de estas teorías Pavlov, Skinner, Thorndike,...

Para las teorías **mediacionales** el aprendizaje es un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas. La explicación de cómo se construyen, condicionados por el medio, los esquemas internos que intervienen en las respuestas conductuales, es su problema capital y un propósito prioritario.

Dentro de las teorías mediacionales, pueden distinguirse múltiples posturas, entre ellas las del aprendizaje social (Bandura, Lorenz,...) y las teorías cognitivas, entre las que podemos señalar: Teoría de Gestalt y Psicología Fenomenológica (Kofka, Köhler,...), los aportes de la Psicología Genético- Cognitiva (Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder,...), los aportes de la Psicología Genético- Dialéctica (Vigotsky, Luria,...). Y la teoría del Procesamiento de la Información (Gagné, Simon, Mayer,...).

---

[26] Perez Gomez, A.: Ob. Cit.

Las teorías mediacionales tienen los siguientes puntos de convergencia:

La importancia de las variables internas.

La consideración de la conducta como totalidad.

Supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna.

Lo anterior, nos pone frente a la exigencia de una primera toma de decisiones como docentes: o creemos que entre la actividad que ofrecemos a nuestro alumno (estímulo) y la respuesta que él nos da no media nada, es decir, lo que espero es que mi alumno reproduzca el estímulo; o creemos que entre la actividad propuesta y la respuesta que el alumno nos da, media un proceso interno, por lo que la misma es una recreación y no una mera reproducción.

Lamentablemente, hoy en nuestras aulas, a riesgo de caer en prejuicios, creemos que están muy presentes aún las concepciones asociacionistas del aprendizaje. Da cuenta de ello las verbalizaciones de los alumnos sobre lo que se le demanda en la evaluación formal de lápiz y papel: la reproducción del discurso docente o del libro de texto.

Muchas veces, por la urgencia de los tiempos, el prototipo de clase ante un tema nuevo es presentar la síntesis inicial del mismo, luego que los alumnos respondan a veces en grupos en la clase, pero la mayoría de las veces de tarea: un cuestionario, una guía (con posible trabajo de análisis) y en una segunda clase se evalúan las respuestas de la guía (síntesis final).

El trabajo de análisis, no siempre tiene lugar en la clase, está muy devaluado o ausente, no siempre es objeto de reflexión áulica. Por allí pasamos de una síntesis inicial (presentación del tema) a una síntesis final (evaluación).

¿No es esto una forma de aprendizaje asociacionista?

¿Qué da cuenta del proceso de acompañar al otro, desde el lugar que está, en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos, como son los procesos de análisis, si se los deja como tarea para la casa?

Esto nos lleva, a su vez, a preguntarnos también ¿Cuál es el valor y el sentido de la escuela como lugar de enseñanza y de aprendizaje si padres, abuelos, tíos, docentes particulares, internet,... son los que ayudan a nuestros alumnos en sus procesos de análisis con sus implicancias y, por lo tanto, a la comprensión de significados y reconstrucción del conocimiento?

Si el lugar del aprendizaje se desplaza de la escuela al hogar, a la biblioteca,... ¿Cuál es el sentido de la enseñanza? y, por lo tanto, de la escuela.

Si bien es necesario el trabajo personal del alumno como proceso de estudio, de reflexión, de revisión,... lo que queremos decir, es que no es lo mismo aprender en soledad, que aprender a aprender sólo.

Creemos que no habría que perder de vista, que el aula es un lugar en el que el alumno debe encontrar la oportunidad de poner en acto las dos operaciones básicas del pensamiento humano: análisis y síntesis con sus implicancias.

Vamos a recuperar los aportes de Ausubel, D. y de Vigotsky, L. S. como representantes de las teorías mediacionales por considerar que ofrecen ideas que permiten encontrar algunas respuestas a las preguntas que planteamos al abrir el tema, haciendo posible, creemos, el tender los puentes entre la vida extraescolar y la vida escolar para que sea realidad esto de preparar para la vida a nuestros alumnos.

Ausubel, D.[27] se ocupa del aprendizaje escolar, que para él es fundamentalmente "un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo" (Ausubel, 1976).

Centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías.

El aprendizaje significativo, ya sea por recepción, ya sea por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico. Comprende la adquisición, construcción de nuevos significados.

Este **proceso de construcción de significados**, requiere unas **condiciones** precisas que Ausubel identifica como:

1. La clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos, el nuevo aprendizaje, con las ideas y conceptos previos y paralelos a la vida de la escuela (experienciales y cotidianos) que ya tiene el alumno, es decir, con el bagaje cognitivo del individuo.
2. Y han de darse **dos condiciones** más interrelacionadas entre sí y con la condición 1.

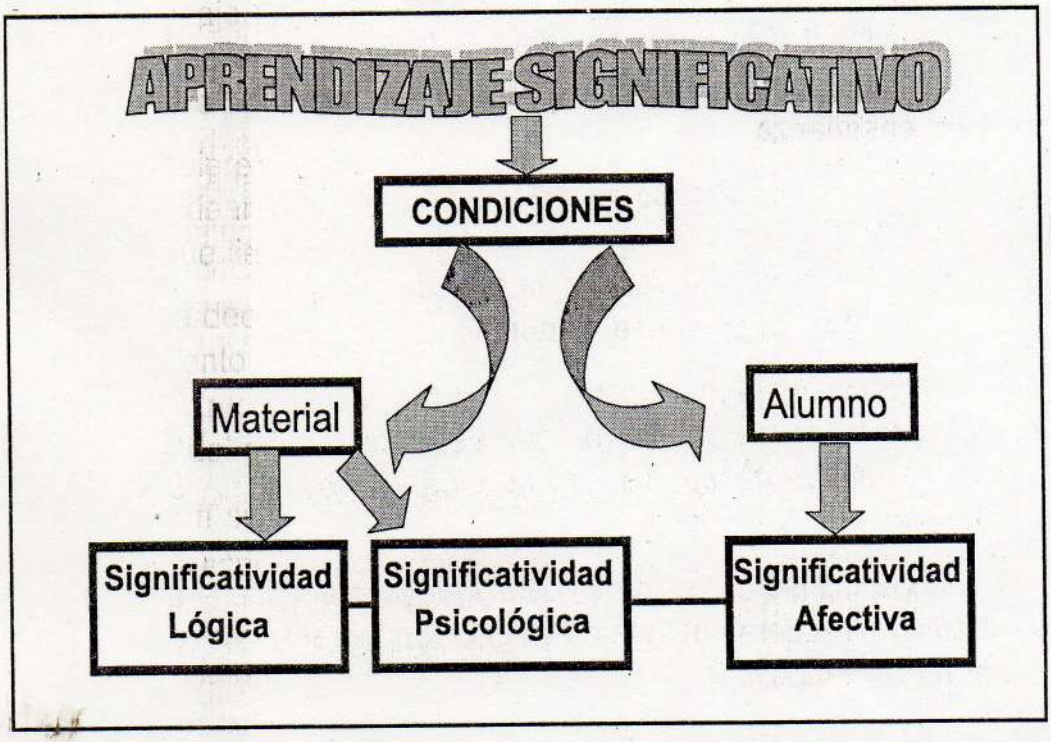
Una tiene que ver con el **material** que se ofrece al alumno, responsabilidad del docente que decide sobre la propuesta de enseñanza, este material ha de ser "potencialmente significativo" desde el punto de vista lógico y psicológico.

Este material entonces, ha de tener:

- **Significatividad lógica:** coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes.
- **Significatividad psicológica:** que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende, tiene que ver con su posibilidad de ser aprendido por el alumno.

[27] Cfr. Pérez Gómez, A. Ob. Cit.

En síntesis:



De ahí que el docente tendrá que poner en juego actividades diversas que permitan conocer- diagnosticar la competencia cognitiva del que aprende: capacidad intelectual, contenido ideativo y antecedentes experienciales.

La **otra condición** tiene que ver con la **disposición del que aprende**, que ha de ser positiva.

Esta disposición se refiere al componente motivacional, intencional, emocional y actitudinal del alumno, lo que Ausubel denomina **significatividad afectiva.**

En los aportes de Ausubel habría que señalar dos cuestiones: una refiere al concepto de aprendizaje significativo, término muy utilizado en los discursos, en el que aparece muy fuerte el hecho de que es significativo si es una construcción de significados en donde se vincula lo nuevo para aprender con lo ya aprendido.

Todo esto requiere del docente inversión de tiempo y de actividades pertinentes que permitan sondear y actualizar los **conocimientos previos y paralelos a la vida de la escuela,** que tienen los alumnos.

No siempre se decodifican las características de los conocimientos previos. Dar valor al conocimiento previo del alumno significa tener en cuenta que estos conocimientos son construcciones personales y que, a veces, poseen coherencia desde el punto de vista del alumno y no desde el punto de vista científico.

Algunos no han sido construidos científicamente y desde la reflexión, sino que son aprendizajes espontáneos, presentan un alto nivel de resistencia. Se trata de

Justo en estos tiempos en que se escucha: no hay tiempo, no tengo tiempo...

Es a partir de lo que saben los alumnos, de los por qué saben lo que saben, cómo lo saben, qué pueden hacer con lo que saben,... es que podemos contrastar a eso, la potencialidad explicativa de la disciplina, desde el saber experiencial hacia el saber de la disciplina.

De lo que se trata, en el proceso de intervención (de enseñanza), es de partir desde las formas de concebir la realidad que tiene el alumno, sus esquemas de pensamiento, sus concepciones vulgares,... y que identifique sus deficiencias en el contraste reflexivo con los planteamientos teóricos de la disciplina, reconociéndolos como esquemas más poderosos de análisis y de propuestas de intervención.

El aprendizaje que se facilita de esta manera, es a la vez, significativo y relevante, ya que promueve la formación del pensamiento y de las actitudes en los alumnos a partir de la reconstrucción crítica del conocimiento.

En esto consistiría la ayuda pedagógica y el ajuste de la misma a la posibilidad real del alumno, lo que para Vigotsky, L. S. es: la zona de desarrollo próximo, esa distancia que hay entre la capacidad potencial del alumno y la capacidad real.

La otra cuestión que recuperamos de la propuesta de Ausubel, que no siempre aparece en los discursos de la teoría y de la práctica pedagógica, es la que refiere a las dos condiciones que el plantea para que haya construcción de significados.

Que el material sea potencialmente significativo remite al rol docente como decidor de dicho material. Desde este lugar, es importante trabajar con un buceo sobre la propia disciplina y su epistemología, tal como lo consideramos desde la perspectiva filosófica del currículum en páginas anteriores.

A propósito de la letra del dicho: *...nadie puede dar lo que no tiene,* difícilmente podamos ofrecer unidad de sentido, lógica interna, secuencia lógica de las actividades,... si como docentes no encontramos respuesta sobre la lógica científica y didáctica de la disciplina (concepciones, creencias, objeto de estudio, metodología de trabajo, constructo conceptual). Recursos como las redes conceptuales o mapas conceptuales de la disciplina, ayudan a identificar ejes, conceptos inclusores, estrategias de intervención,... lo que permite que nosotros como docentes realicemos primero el proceso de reflexión e integración de la disciplina.

Estamos convencidos de que mientras más trabajemos, como docentes, la lógica científica y didáctica de la disciplina, estaremos en mejores condiciones de trabajarla con los alumnos.

Y respecto a la **significatividad psicológica**, Ausubel nos dice que la otra condición del material es que pueda ser aprendido, es decir, que haya competencia cognitiva en el alumno, que tenga dispuestas, operaciones de pensamiento que están comprometidas en el aprendizaje de ese material: estrategias de resolución de situaciones problemáticas, desarrollo de juicio crítico, de valoraciones, pensamiento anticipatorio, hipotetizar,...

conocimiento vulgar, por lo que no es reflexivo y no está realizado de manera sistemática y validado por la comunidad de científicos.

Por eso decimos que si bien se emplean tiempos para el diagnóstico de nuestros alumnos en las dos primeras semanas de Marzo para mirar qué saben y cuánto saben, no siempre se utiliza esta rica información para tomar decisiones para la propuesta de enseñanza.

Por lo general, estos tiempos de diagnóstico, quedan como un compartimento estanco que poco o nada tiene que ver con los tiempos de desarrollo de la disciplina y su evaluación; da cuenta de esto, la falta de anclaje de lo que se propone con la competencia cognitiva que tiene el alumno.

Nos parece escuchar algo así como: *...realizo las actividades de diagnóstico porque está prescripto, se me ordena, porque es lo que hay que hacer, luego, yo decido la propuesta desde el supuesto de que los alumnos no saben nada, hay que empezar de cero...*

Valorar los conocimientos previos nos exige cambiar esta mirada y preguntarnos ¿en qué medida consideramos que es valioso recuperar los conocimientos previos, y no es perder el tiempo?

Las verbalizaciones, por parte de los alumnos, que acompañan a la justificación de los conocimientos previos se configuran como una oportunidad y un lugar desde el cuál es posible acompañar al alumno y no emitir el juicio del error desde afuera.

El alumno ya tiene elaborado el esquema de análisis sobre algún tema y lo tiene desde el aprendizaje espontáneo, como conocimiento vulgar.

Conocer las verbalizaciones (argumentaciones) que da el alumno cuando se hace un sondeo de conocimientos previos puede ayudar para saber cómo trabajar su resistencia al cambio.

Por allí el sondeo consiste en constatar si tiene o no tales conceptos de Física, por ejemplo, y no se consideran los errores, en lo que el alumno tiene equivocaciones.

Considerar los errores, lo que está mal, es considerar justamente, la teoría (contenido del conocimiento vulgar) que tiene acerca de esos conocimientos y allí estaría, para nosotros, el punto de arranque, ese es su conocimiento, esa es su posibilidad real. Esto nos lleva a poner en acto una actitud de renuncia provisoria del saber docente, nos dice Bruner.

El tema es, ¿Estamos dispuestos, nosotros los docentes, a renunciar provisoriamente a nuestro saber, por un tiempo, el tiempo que necesita nuestro alumno para contarnos qué sabe acerca de esto que es nuevo, a veces, para nosotros y no para ellos y que puede hacer con lo que sabe?

Esto exige una actitud de escucha con mayúsculas, muy generosa de nuestra parte, ya que demanda renunciar al propio tiempo para respetar el tiempo del otro.

Para eso también hace falta conocer (diagnóstico) qué puede hacer el alumno con lo que sabe, no solamente en Marzo, sino ante cada nuevo aprendizaje.

Un criterio para seleccionar el contenido a enseñar es la posibilidad, que este tiene, de ser aprendido por el alumno, y la única manera de saber si es posible que los alumnos lo aprendan o no, es sondear qué pasa con el estado de conocimientos previos, de experiencias previas y paralelas a la vida de la escuela y la disponibilidad de operaciones de pensamiento que van a estar comprometidas con el aprendizaje de ese contenido.

De ahí la importancia de prever actividades pertinentes que nos permitan construir un saber acerca de la competencia cognitiva de nuestros alumnos, comprometida en el contenido a enseñar, lo que me dará indicios o señales de que este material, podrá o no, ser aprendido.

No se trata de cargar todas las tintas en el docente ya que la otra condición para construir aprendizaje significativo, como lo señala Ausubel, es la **significatividad afectiva** que tiene para el alumno; si el material se cruza con sus motivos, sus intereses, sus necesidades,...

Parecería que un material potencialmente significativo y para el cuál el alumno tiene competencia cognitiva, puede ser aprendido cuando el alumno descubre que tiene sentido para su vida, cuando lo puede significar como valioso.

En esto también es importante que podamos contribuir nosotros a construir con ellos el valor y el sentido de sus aprendizajes.

Hay algo que no puede dejar de decirse: la oportunidad para tomar decisiones sobre la preparación del material de la clase, la creación del clima de la misma y sobre el sondeo de competencias cognitivas del alumno, creemos que la tenemos nosotros, los docentes, más allá de que estas decisiones y prácticas estén cruzadas a su vez, por factores sociales, familiares, políticos, económicos, culturales,... y el mismo alumno con su respuesta personal.

Aún, creemos que podemos cambiar la historia.

Las categorías que plantean Vigotsky: **el aprendizaje como acto social** y Bruner: sobre la **enseñanza como proceso de construcción de andamiajes**[28] nos ponen frente al reto de crear en el aula espacios de diálogo, de significado compartido entre el ámbito del conocimiento privado experiencial, y el ámbito del conocimiento público académico, de modo que pueda, razonablemente, evitarse la yuxtaposición de dos tipos de esquemas de análisis y resolución de problemas incomunicados entre sí: el experiencial y el académico; el escolar y el extraescolar.

¿Cómo lograr que los conceptos que se elaboran en las teorías de las diferentes disciplinas y que sirven para un análisis más riguroso de la realidad, se incorporen al pensamiento del aprendiz como poderosos instrumentos y herramientas de conocimiento y resolución de problemas y no como meros adornos retóricos que se

[28] Cfr. Pérez Gómez, A. Ob. Cit.

utilizan para aprobar los exámenes y olvidar después?[29]

Bruner, J. y, en especial, Edwards, D. y Mercer, N. (1988)[30], apoyándose en los planteamientos vigotskyanos y en las sugerencias de la teoría de la comunicación, empiezan a desarrollar una teoría donde se explica el **trayecto de competencias** del adulto al niño/ a, **del maestro/ a al alumno/ a** como un **proceso de creación de ámbitos de significados compartidos** a través de procesos abiertos de negociación, de construcción de perspectivas intersubjetivas.

Así mismo, puntualizan:

> *"En el aprendizaje académico en la escuela, el alumno se pone progresivamente en contacto con los productos más elaborados de la ciencia, el pensamiento y el arte, con la finalidad de incorporarlos como instrumentos valiosos para el análisis y solución de problemas. Ahora bien, si queremos que estos conocimientos se incorporen como herramientas mentales, no sólo ni fundamentalmente en la estructura semántica académica que utiliza el alumno/ a para resolver con éxito las demandas del aula, sino en su estructura semántica experiencial, el aprendizaje debe desarrollarse en un proceso de negociación de significados. De esta forma, se provoca que los alumnos activen los esquemas y preconcepciones de su estructura semántica experiencial, para reafirmarlos o reconstruirlos a la luz del potencial cognitivo que representan los nuevos conceptos de la cultura y los conocimientos públicos con los que ahora se pone en contacto.*
> *La imposición de la cultura en el aula, en el mejor de los casos, que suponga una asimilación significativa y no arbitraria de los contenidos, conduce al desarrollo de la estructura semántica académica que, en principio, no necesariamente cuestiona ni enriquece por sí misma los esquemas que el alumno/ a utiliza en su vida cotidiana. La cultura así asimilada no es un agente de pensamiento que configure y oriente la actividad práctica del sujeto, excepto en aquellas restringidas tareas de la propia vida académica. La cultura se aprende así enlatada para servir y tirar, para olvidar después del exámen."*[31]

Bruner, J. utiliza una relevante metáfora para significar el rol docente en el proceso de enseñanza y que es la de construir andamiajes para brindar ayuda pedagógica; pero no cualquier ayuda pedagógica, sino de una ayuda pedagógica ajustada a la posibilidad real del alumno, a su capacidad potencial y acompañarlo, desde ese lugar, a trabajar con las disciplinas académicas, a desarrollar su capacidad potencial.

---

[29] Cfr. Pérez Gómez, A. Ob. Cit.

[30] Cfr. Edwards, D. Y Mercer, N. El conocimiento compartido. Editorial: Piados- MEC. Madrid, 1988.

[31] Cfr. Edwards, D. Y Mercer, N. Ob. Cit.

En general, los aportes actuales sobre aprendizaje, están en la línea de lo mediacional y de la importancia de tomar como punto de partida de los procesos de enseñanza, la cultura experiencial del alumno y crear en el aula un espacio de conocimiento compartido para posibilitar la reconstrucción del pensamiento y de las actitudes, por parte del alumno.

Las implicancias de estas perspectivas, exigen modificaciones, no sólo de prácticas pedagógicas, sino también, sobre todo, de pensamientos, de ideas para tomar decisiones acerca de la vida del aula.

Esto supone, a la vez, cambios profundos en las creencias y concepciones de todos los elementos que condicionan la vida y el trabajo en el aula: docente, currículum, organización, comunicación, evaluación, enseñanza...

Acerca de la enseñanza, las decisiones a tomar, tienen que ver con los diferentes enfoques para entender la enseñanza[32]:

* **La enseñanza como transmisión cultural.**
* **La enseñanza como entrenamiento de habilidades.**
* **La enseñanza como fomento del desarrollo natural.**
* **La enseñanza como producción de cambios conceptuales.**

La enseñanza como transmisión cultural: este enfoque se apoya en el hecho comprobado de que el hombre a lo largo de la historia, ha ido produciendo conocimiento eficaz, que este conocimiento se puede conservar y acumular, transmitiéndolo a las nuevas generaciones.

La función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura.

El problema principal que se plantea a este enfoque es la distinta naturaleza del conocimiento elaborado que se aloja en las disciplinas y del conocimiento incipiente que desarrolla el niño/ a para interpretar y afrontar los retos de su vida cotidiana.

La enseñanza como entrenamiento de habilidades: se vuelve la mirada hacia el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales desde las más simples: lectura, escritura y cálculo, hasta las más complejas y de orden superior: solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación,...

32 Pérez Gómez, A. Ob. Cit.

El problema principal que se plantea al enfoque de entrenamiento de habilidades en la escuela (el uso de guías de estudio dirigido de manera sobredimensionada), es la necesidad de vincular el desarrollo de habilidades al contenido y al contexto cultural donde dichas habilidades y tareas adquieren significación.

La pretendida renovación de la escuela fomentada desde una perspectiva positivista obsesionada con la eficiencia, tiene mucho que ver con esta perspectiva, todavía vigente, en muchas escuelas y en el pensamiento de muchos maestros.

La enseñanza como fomento del desarrollo natural: la enseñanza en la escuela y fuera de ella debe facilitar el medio y los recursos para el crecimiento, pero este, ya sea físico o mental, se rige por sus propias reglas.

El punto más débil de este enfoque es su carácter idealista. El desarrollo del hombre a lo largo de la evolución histórica y de su crecimiento individual, es un desarrollo condicionado por la cultura, por las interacciones sociales y materiales con el mundo físico, simbólico, de las ideas y de los afectos.

No obstante, la perspectiva naturalista, supone una llamada de atención para promover el equilibrio en la escuela y en la sociedad entre las tendencias que priman la socialización y aquellas que defienden el desarrollo individual.

La enseñanza como producción de cambios conceptuales: sostiene que el alumno/ a es un activo procesador de la información que asimila y el profesor/ a un mero instigador de este proceso dialéctico a través del cuál se transforman los pensamientos y las creencias del estudiante.

La importancia radica en el pensamiento, capacidades e intereses del alumno/a y no en la estructura de las disciplinas científicas.

La enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/ as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad.

Desde este lugar acordamos con el enfoque de la enseñanza que considera a la misma como facilitadora de producción de cambios conceptuales; si bien creemos que tienen su lugar, no todo el lugar, los enfoques de enseñanza como transmisión cultural, como entrenamiento de habilidaddes y como fomento del desarrollo natural.

4.5. Acerca de la trama de la vida del aula...

El modelo ecológico de análisis del aula...

"El aprendizaje en el aula tiene lugar en un espacio ecológico, cargado de influjos simultáneos, como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto."
(Doyle, W.)

La categoría teórica de modelo ecológico que el campo educativo ha tomado de las Ciencias Naturales, pone de relieve la concepción de aula como una estructura de variables interdependientes, situacionalmente específicas, que configuran el grupo de clase como un entramado social centrado en la tarea pedagógica.

Este enfoque asume los principios y supuestos de las teorías mediacionales que identificamos en páginas anteriores.

En el enfoque ecológico, desarrollado desde finales de los años setenta (Doyle, W. 1977, 1981, 1990; Tikunof, 1979; Bronfenbrenner, 1979; Pérez Gómez, 1983) pueden distinguirse las siguientes características[33]:

* Su objetivo es describir, con riqueza de detalle y rigor analítico, los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el contexto socio cultural del aula, teniendo en cuenta el significado de los acontecimientos desde la perspectiva de quienes participan en ellos.
Se propone captar las redes significativas de influjos que configuran la vida real del aula, por lo que decimos que supone una **perspectiva naturalista**, etnográfica. Cada aula presenta características particulares, una cultura particular, o sea, conocer la vida del aula, es conocer un territorio concreto, con personas concretas; porque no es lo mismo el aula de tercero A que la de tercero B, en cada una de ellas están sus nativos y entre ellos se establece una comunicación que por allí, cuando llega alguien de afuera no entiende, a veces, el código de estos nativos, se siente un extranjero.
La vida del aula, es como la vida de una aldea, en la que sus nativos desarrollan una manera particular de pensar, sentir, hacer y vivir.

* Se asume que el aula es un espacio social abierto de intercambios, de comunicación, y que los comportamientos del alumno y del docente son una respuesta no mecánica a las demandas del medio. Cobran importancia las interacciones docente- alumno.
El contexto físico y el sicosocial, no sólo imponen límites sino que también inducen a determinados comportamientos. Lo que interesa es detectar, no sólo los procesos cognitivos, sino las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo.Por lo que, en este enfoque, las **variables contextuales** adquieren una relevancia prioritaria.

[33] Cfr. Pérez Gómez, A.: Enseñanza para la comprensión. En Comprender y transformar la enseñanza. Editorial: Morata. 1993.

* Se considera que la vida del aula, manifiesta las siguientes **características:**

- **Multidimensionalidad:** es decir, múltiples dimensiones la cruzan; hay que tomar asistencia, trabajar con el conocimiento, corregir lo que hacen los alumnos,...
- **Simultaneidad:** y todas las tareas, a veces, al mismo tiempo.
- **Inmediatez:** todo es para hoy o para ayer, no me puedo atrasar,... y viene el ensayo del acto,... y tengo que salir,...
- **Imprevisibilidad:** de pronto en el aula, irrumpe un padre para entregar un material a su hijo, un alumno se descompone, la secretaria exige entre gar una circular a los padres,...
- **Historia:** y todo esto, se construye en un tiempo común y en un espacio compartido, lo que hace que se genere una historia compartida singular.

Pérez Gómez, A.[34] señala al respecto: "Cualquier pretensión de interpretar la vida del aula desde un enfoque simplista o unidireccional, está condenado al fracaso porque ignoran estas características que presentan la escuela y el aula como espacios ecológicos de intercambios simultáneos y que evolucionan de manera, en parte, imprevisible por la capacidad creadora de sus elementos y del todo en su conjunto".

Este modelo ecológico tiene, a su vez, variantes, matices,... La obra "La vida en las aulas" de Jackson, echa sus raíces en los supuestos de este modelo.

Pérez Gómez, presenta dos aportes que explican el modelo ecológico: uno es el **modelo contextual de Tikunoff** y, el otro, es el **modelo ecológico de Doyle.**

Tikunoff (1979), asume que "la vida compleja del aula, sólo puede captarse en su riqueza teniendo en cuenta tres tipos de variables siempre presentes y por cuyas interacciones se configura el sistema de intercambios que provocan el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos y del docente: *variables situacionales, variables experienciales y variables comunicativas"*[35].

Las variables situacionales son las que definen el clima físico y sicosocial, donde tienen lugar los intercambios. Este clima está formado por las relaciones de convergencia o conflicto entre los objetivos y las expectativas del profesor, de cada alumno y del grupo.

A la vez comprende el escenario o marco de convivencia, formado por la configuración del espacio, la estructura de actividades que se desarrolla, los roles que desempeñan alumnos y docentes, la organización y distribución del tiempo.

Las variables experienciales se refieren a los significados y modos de actuación que traen consigo docentes y alumnos. Ninguno de ellos se presenta en blanco a los intercambios del aula. Es decir, así como los alumnos vienen cargados con su historia personal, familiar, social y sus experiencias positivas o negativas a la escuela, el docente también viene con su historia y sus experiencias, que tienen sus luces y sus sombras.

---

34 Cfr. Pérez Gómez, A.: Ob. Cit.
35 Pérez Gómez, A.: Ibidem.

Esto que decimos de que entramos al aula y dejamos todo afuera... es relativo; quizás hacemos el intento racional de dejar afuera nuestra historia, pero de ahí a que desde nuestros gestos, desde nuestras palabras, desde nuestra postura corporal, desde nuestras actitudes en el encuentro con el otro,... sea realidad...

Por allí, se escuchan verbalizaciones de los alumnos... *el docente dicta las actividades que tenemos que hacer y él permanece sentado todo el tiempo en un escritorio;... el docente explica (informa) sobre un tema los ochenta minutos de clase sin conversar con nosotros, es decir, da su tema.* Esa es la vivencia, la concepción de docente que expresan algunos alumnos, de algunos docentes.

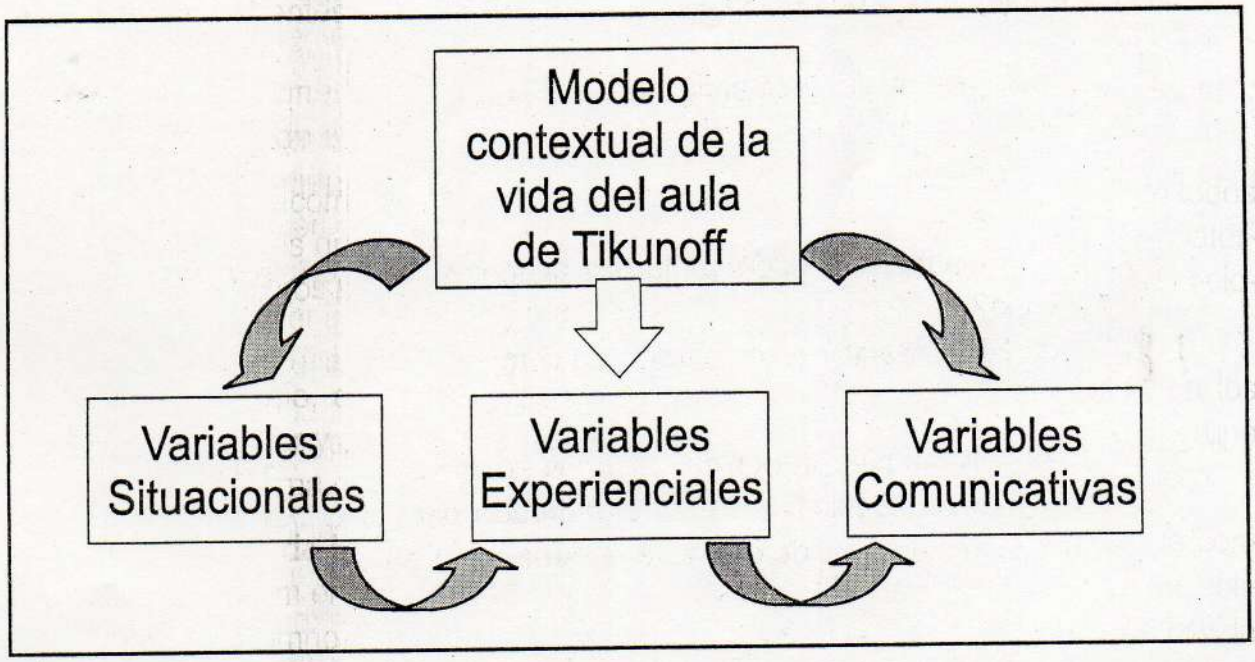
Si nos diéramos cuenta, que desde ese lugar, cómo uno puede estar emitiendo mensajes muy significativos, a través de lenguaje no verbal (expresión corporal, gestos,...), a veces más significativos que el conocimiento mismo y los alumnos construyen así, más significado con respecto a ese tipo de ¿comunicación? que con respecto al conocimiento; porque aprenden a vincularse o no de una manera determinada con los otros alumnos, con el docente,... ¿O no le decimos a la familia, los chicos aprenden lo que viven?

Creemos que el alumno aprende también en el aula, la forma esperable de vincularse con las personas y con el conocimiento, no sólo a partir de los mensajes explícitos, sino también de los implícitos, es decir, de los metamensajes; aprende de nosotros el modo de vincularse con los otros; así como lo aprende en la familia, lo aprende en el club, lo aprende en cualquier otro lugar. El aula no está exenta de eso y pasan muchas horas en ella.

Las variables comunicativas se refieren a los contenidos de los intercambios en el aula y que es esperable que se den a nivel intrapersonal, interpersonal y grupal.

La comprensión de la vida del aula en el modelo de Tikunoff, requiere la atención simultánea a este conjunto de variables que forman el sistema de intercambios.

En el siguiente esquema, puntualizamos los componentes básicos de este modelo:



Por otra parte, **Doyle, en su modelo ecológico de vida del aula,** apunta a algunas cuestiones que él presenta como dos categorías conceptuales para clarificar este análisis de la vida del aula, es decir, para comprender la vida del aula y después poder actuar e intervenir en ella y que esa intervención no sea arbitraria, sino fundada en el conocimiento previo.

Lo que habría que cuidar es no quedarnos en el camino ¿a qué me conduce comprender? Es esperable que mis intervenciones no sean arbitrarias, que tenga algún criterio de base para que el trabajo sea consistente.

Las dos categorías que él instala para comprender la vida del aula, entre las cuáles se establece un juego particular, de interacción e interdependencia, son dos subsistemas interdependientes:

La estructura de las tareas académicas y

la estructura social de participación.

Ambas están recorridas por el carácter intencional y evaluador que adquieren todos los acontecimientos que en ellas se producen. **Define a la evaluación** como un intercambio más o menos explícito y formalizado de actuaciones del alumno por calificaciones del docente.

Este intercambio, estos procesos de transacción, expresa Doyle, establecen los modos de aprender y de enseñar, condiciona los movimientos del alumno y del grupo y configuran la forma como se experimenta en el aula el conocimiento académico.

La estructura de las tareas académicas, es el conjunto de actividades que concretan el currículum en acción. Doyle, pone el acento en la necesidad de mirar las actividades de los alumnos en clase y construir un saber acerca de ellas, acerca de la vida del aula. ¿Qué hacen los alumnos en el aula?

Alude a preguntar y preguntarse:

¿En qué trabajan los alumnos en las horas de clase? ¿Qué hacen?
¿Por qué hacen lo que hacen?
¿Para qué lo hacen?
¿Cómo lo hacen?
¿Quién decide la naturaleza de las tareas académicas, la distribución del espacio y del tiempo?
¿Qué modos de trabajar, de compartir o de competir suscita el tipo de tareas?...

Esto es, preguntarse para **poder dar razones** acerca del **sentido de las tareas,** de la **direccionalidad** de las mismas, de su **significado para los docentes y los alumnos,** de lo valioso de la clase, de que **vale la pena estar en el aula y en la escuela.**

Tendrá que ver con el desarrollo de algunas competencias cognitivas relacionadas a algún contenido- cultura y de cierto tipo de interacción alumno- alumnos, alumno-docente.

Asimismo, señala que es importante pensar en la **ambigüedad** que a veces tienen las tareas académicas y el **riesgo** de las mismas para los alumnos.

Las actividades que prevemos para los alumnos (problemas, un texto para leer y responder preguntas,...) presentan consignas que pueden dar lugar a la ambigüedad y el riesgo.

La **ambigüedad** refiere al **grado de claridad** con que aparece a los ojos de los alumnos, el sentido y la demanda de una tarea determinada.

El **riesgo**, refiere al **grado de seguridad** con que los alumnos afrontan la tarea en virtud de la confianza en sus capacidades y del tipo o importancia de las consecuencias que se derivan del éxito o fracaso en dicha tarea.

Pueden presentarse actividades para las que el alumno tiene conocimiento de su principio, dispone de procedimientos y conocimientos previos para llevar a cabo su desarrollo y tiene claro su direccionalidad.

En cambio, otras, se presentan con un principio confuso, un desarrollo y un final incierto. Lo que queremos decir, es que las actividades pueden estar provocando en el alumno un monto de incertidumbre que hace que el riesgo del fracaso sea alto, bajo o nulo. Por ejemplo, una consigna muy conocida y recurrente en las prácticas pedagógicas y a nuestro juicio, casi siempre, descontextualizada es: *hagan una monografía sobre X tema, investiguen sobre,...*

ACTIVIDAD

En grupos, reflexionar y responder las siguientes preguntas:

Como equipo docente de una escuela:

- ¿Nos encontramos para poner sobre la mesa, cuáles son los supuestos del enfoque disciplinar de las prácticas pedagógicas?
- ¿Se socializan las diferentes miradas, se negocian acuerdos en pos de ofrecer coherencia interna de las actuaciones?
- Con respecto a la didáctica de las disciplinas, ¿Qué debilidades o fortalezas podemos detectar?
- Con respecto a los aprendizajes, ¿Somos conscientes de la importancia de la evaluación diagnóstica?
- ¿Para qué la hacemos? ¿Utilizamos la información recogida para la toma de decisiones a la hora de realizar la planificación?
- ¿Utilizamos esta evaluación como un instrumento institucional que nos permita resolver problemas junto a otros docentes del área?
- ¿Qué se hace en las instituciones con esta información que es tan rica y que nos permitiría hacer un replanteo sobre la propuesta de enseñanza?

ELEMENTOS ESENCIALES DEL ACTO ADMINISTRATIVO

⇩

SU FALTA AFECTA LA VALIDEZ DEL ACTO

⇩

-COMPETENCIA → CONJUNTO DE FACULTADES QUE UN ÓRGANO O ENTE PUEDE Y DEBE EJERCER LEGÍTIMAMENTE

-CAUSA → COMPRENDE LOS HECHOS Y EL DERECHO EN QUE SE FUNDA EL ACTO

-OBJETO → ES AQUELLO QUE EL ACTO DECIDE, RESUELVE O DECLARA

- PROCEDIMIENTO → ES EL CONJUNTO DE ACTOS PREVIOS RESPECTO DEL ACTO DEFINITIVO QUE ESTÁN RELACIONADOS Y CONCATENADOS ENTRE SÍ

-MOTIVACIÓN → SON LAS RAZONES O MOTIVOS CONCRETOS QUE INDUCEN A EMITIR EL ACTO

- FINALIDAD → EL ACTO DEBE CUMPLIR CON EL FIN QUE PREVÉN LAS NORMAS QUE ATRIBUYEN LA COMPETENCIA DEL ÓRGANO QUE LO DICTA

-FORMA → ES EL MODO DE INSTRUMENTACIÓN Y EXTERIORIZACIÓN DEL ACTO (POR ESCRITO, CONSIGNANDO LUGAR Y FECHA, CON FIRMA DE AUTORIDAD QUE LO EMITE)

BIBLIOGRAFÍA

AnderEgg, E. (1993). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

Bourdieu, P. y Gross, F. (1990). "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza". En: *Revista de Educación*. Madrid: MEC. No 292.

Coll, C. (1980). *Psicología y Currículum*, Barcelona: Paidós.

Del Carmen y Zabala (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*, Madrid, Cide.

Novak, J. y Gowin, D. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Stenhouse, Lawrence. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Zabalza, M. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ediciones. (8va. Edición)