

**ALGUNAS  
CONSIDERACIONES  
SOBRE LA DIDÁCTICA**  
(Propuesta de módulo -no publicada-)

**GERMAN MARIÑO**

**SEPTIEMBRE DE 2006**

# INTRODUCCIÓN

## Ubicación General

Este segmento del módulo se propone reconstruir las didácticas que los educadores llevan a cabo en sus prácticas diarias.

Su objetivo es lograr objetivar las diversas rutas utilizadas para analizarlas y mejorarlas, cuestión que se intenta lograr comparando lo hecho con lo presentado en las lecturas y a través del conocimiento de las didácticas de los compañeros.

De esta manera entramos a “conectar” los espacios académicos con lo acontecido en el aula de clase, enrutando tal diálogo en una perspectiva transformadora: se estudia la práctica para cualificar la práctica.

Esta parte del módulo se encuentra dividida en capítulos, cada uno de los cuales incluye sus orientaciones metodológicas.

Hemos querido partir de una actividad concreta (reconstruir los pasos didácticos de una clase dictada) para concluir, después de una reflexión guiada por cuatro (4) capítulos posteriores, en un trabajo final que cierra el ciclo, el cual consiste en rediseñar los pasos didácticos enunciados en la primera sesión, convirtiéndose lo anterior en la evaluación final.

También, deliberadamente, las concepciones sobre la didáctica no son el punto de partida sino el punto de llegada puesto que las discusiones abstractas resultan más asequibles en la medida que se encuentran referenciadas en trabajos concretos.

Una de las actividades requeridas es la filmación en video de una clase. Como sabemos que no será fácil hacerlo, presentamos alternativas de trabajo.

La primera actividad esta diseñada de manera lúdica. Se trata de construir un avioncito de papel. Esperamos que además de resultar atractiva, se convierta en un posible ejemplo para trabajos posteriores de los alumnos.

La participación en Chat está previsto explícitamente para incorporarse en el capítulo 2.

## Aclaraciones Sobre el Contenido

Es necesario señalar que este material es en realidad una selección de trabajos escritos de distintas épocas. Nos hemos arriesgado a agruparlos porque creemos que ciertamente permiten aportar elementos para construir un planteamiento sobre la didáctica.

Lo anterior nos parece indispensable de mencionar pues quizá no alcanza a constituirse en un verdadero “continuum” que con seguridad el lector evidenciará.

Dos de los capítulos (el 2 y 3) son resultado de investigaciones y por ello mismo pueden resultar valiosas dado que más que reflexionar sobre la didáctica trabaja sobre ella. No sobra aclarar que no se incluyen la totalidad de los artículos en cuestión.<sup>1</sup>

El primer capítulo (Construyendo un avioncito de papel) desea dar un ejemplo de una propuesta didáctica que sirva como referente concreto a los siguientes capítulos.

El segundo capítulo (Algunas didácticas utilizadas por los docentes), boceta la tesis de la existencia de didácticas disciplinares (ciencias naturales, sociales, informática...) pero planteando el uso simultáneo (dentro de una misma materia) de diversas didácticas. Dicho de otra manera: si bien es cierto que existe una didáctica de la física donde se privilegia la experimentación, eso no implica que en todas sus clases esta se utilice, combinándose con, por ejemplo, la exposición. Claro está que las temáticas abordadas distan mucho de estas agotadas. En el caso de las didácticas específicas estas no excluyen, a nuestro parecer, que pueda hablarse de algo así como principios didácticos generales, válidos para todas las áreas. Un ejemplo de tal principio (dentro del marco socio constructivista) podría ser el “partir de las concepciones previas que tiene el alumno”. De otra parte, tampoco se afirma que en el educador reine una permanente dicotomía entre el decir y el hacer; más bien planteríamos que aunque casi siempre se es conciente de lo que lo hace, ni todo el hacer se encuentra conceptualizado ni siempre las estrategias didácticas logran operacionalizar necesariamente lo deseado.

El capítulo tercero (Una experiencia de investigación acción del profesorado a partir del uso del video), intenta dar cuenta básicamente de las diferencias entre el “querer y el hacer”, analizando cómo el paradigma participacionista dentro del cual se encuentra inmerso el discurso de los educadores (con los que se trabajó), al rescatar del olvido la palabra del alumno corre el riesgo de silenciar la de su necesario interlocutor: el maestro.

---

<sup>1</sup> Los artículos de los capítulos 3 y 4 se encuentran publicados en extenso en las revistas Aportes, Dimensión Educativa (Investigación Acción del profesorado y El Diálogo Cultural). Los otros artículos son inéditos.

El capítulo cuarto, trabaja sobre las relaciones entre didáctica y teoría y didáctica y política. Este documento forma parte de un escrito mucho más extenso sobre El Diálogo Cultural.

Finalmente, el quinto capítulo (Qué entendemos por didáctica), es un escrito, que extracta de varios materiales<sup>2</sup> de algunas definiciones de didáctica entrando a comentarlas.

Somos concientes que sobre la didáctica quedan muchos aspectos que tratar. Mencionaremos algunos únicamente para bosquejarle al lector la amplitud del campo.

#### Didáctica y disciplina

- 1-. Didáctica y manejo de la disciplina (basta con conocer la asignatura?).
- 2-. La transposición didáctica. Cuál son los cambios que se generan en el proceso: disciplina – universidad (que forma los docentes) – maestros?
- 3-. Qué papel desempeñan los textos escolares respecto a la didáctica?

#### Didáctica y contexto

- 4-. Didáctica y nuevas tecnologías 8v.gr. acceso a Internet)
- 5-. Didáctica y recursos económicos (de la didáctica de videos a la didáctica de los viajes y paseos).
- 6-. Didáctica y medio ambiente (ciudad-campo, diversidad de “hábitas”...).

#### El maestro como alumno

- 7-. La didáctica en la formación de maestros.
- 8-. Pedagogías son didácticas?

#### Didáctica e institución escolar

- 9-. Los paradigmas didácticos (la “impronta” de la época).
- 10-. Didáctica versus los micro poderes de los directivos.
- 11-. Didáctica y pruebas de evaluación.

#### Didáctica y vida cotidiana

---

<sup>2</sup> Por ejemplo la tesis doctoral de Graciela Fandiño (2004), ver también la bibliografía anexa.

- 12-. La didáctica por fuera del aula.
- 13-. La didáctica del currículo oculto.

Habría que agregar que los desarrollos sobre la didáctica y por consiguiente la gradual respuesta a las preguntas anteriores, sólo serán posible en la medida que existiendo una revaloración de la didáctica, se fortalezca el acopio sobre la documentación existente y sobre todo, se generalice la “práctica de pensar la práctica”.

## **OBJETIVO**

Analizar el concepto de “pasos” didácticos, sus diferentes posibilidades y sus implicaciones.

## **ACTIVIDAD**

1. Plantear en orden la secuencia de actividades realizadas en la última clase dictada. Si alguno de los alumnos no enseñan, pueden hacer el ejercicio sobre una clase recibida en el colegio (o la universidad).
2. Comparar las secuencias con los otros participantes, comentar semejanzas y diferencias.
3. Realizar los primeros catorce (14) pasos de la guía 2 “Construyendo un avioncito de papel”.
4. analizar las características del resto de los pasos (15 a 18).
5. Comparar los pasos seguidos en las clases reconstruidas con los diseñados en la guía recién diligenciada.
6. Plantear una definición tentativa de “Paso didáctico” y discutir con los compañeros. Analizar las implicaciones que tiene el incluir u omitir algún “paso didáctico”.

## **CONSTRUYENDO UN AVIONCITO DE PAPEL: Elementos de una pedagogía dialógica<sup>3</sup>**

### **MOTIVACIÓN (Plenaria)**

- (1) Recuerdos infantiles sobre la experiencia de construcción de avioncitos de papel (cuándo aprendió?, quién le enseñó?, en qué momentos y dónde los construyó?...).
- (2) Experiencias sobre los viajes en avión por aquellos participantes que los han hecho (medios, impactos...).

### **RECUPERACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS PARTICIPANTES (Trabajo Individual)**

- (3) Construcción individual de aviones según procedimientos conocidos por cada uno de los participantes.
- (4) Lanzamiento de aviones con la respectiva observación sobre su vuelo (no vuela, caída en picada, vuelo alto, planeo...).
- (5) Selección de los mejores diseños.

### **INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS ENTRE PARTICIPANTES (Trabajo en pequeños grupos)**

- (6) Conformación de grupos coordinados por un participante seleccionado por tener un diseño exitoso.
- (7) Réplica de un avioncito exitoso (guiado por los coordinadores de grupo).
- (8) Lanzamiento.
- (9) Comparación de los diseños no exitosos con el exitoso.
- (10) Formulación de la hipótesis para explicar el posible éxito (tipo de pliegues, tamaño de las alas... etc).

---

<sup>3</sup> Germán Mariño  
Dimensión Educativa  
Bogotá, 2006

(11) Discusión de hipótesis.

(12) Confrontación práctica de algunas hipótesis.

**PUESTA EN COMÚN SOBRE LAS DIVERSAS HIPÓTESIS DE LOS PARTICIPANTES**  
**(Plenaria)**

(13) Análisis y discusión de los argumentos y pruebas prácticas de los participantes.

(14) Conclusiones preliminares.

**PLANTEAMIENTO DEL PUNTO DE VISTA DEL EDUCADOR**  
**(Plenaria)**

(15) Planteamiento del educador sobre el por qué vuelan los aviones, teniendo en cuenta las hipótesis y discusiones formuladas anteriormente por los participantes.

(16) Nuevas conclusiones.

(17) Construcción de un prototipo de avión presentado por el educador (“EL PERFECTO”).

(18) Lanzamiento.

**ANÁLISIS DEL PROCESO**  
**(Plenaria)**

(19) Análisis del proceso seguido (metacognición)

**OPCIONAL**

- Propuesta para llevar a cabo pequeñas investigaciones sobre los aviones de acuerdo a intereses (desde las Ciencias naturales: Leyes de aerodinámica; desde las Sociales: Historia de la aviación, Usos de la aviación...)
- Consulta a Padres de Familia sobre la construcción de aviones.
- Organización de una competencia de vuelo de aviones (el que vuele más alto, el que se sostenga más tiempo en el aire, el que vuele más largo...)
- Exposición de maquetas de aviones.
- Visita a un aeropuerto.
- Invitación a dictar una conferencia a un aviador.

## **CAPÍTULO (2)**

### **OBJETIVO**

Reflexionar sobre diferentes “rutas” didácticas posibles.

### **ACTIVIDADES**

1. Realizar la lectura “Ejemplos de algunas didácticas utilizadas por los docentes”.
2. Identificar las “Rutas Didácticas” utilizadas en las clases que dicta (el alumno lector).
3. Comparar las “rutas” de la lectura en las utilizadas para dictar las clases.
4. Poner en común el trabajo realizado a través de Chat.

## **CAPÍTULO (2)**

### **EJEMPLOS SOBRE ALGUNAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR DOCENTES**

#### **Para empezar**

Dentro de las investigaciones inscritas en el marco del Pensamiento del Profesorado, existe un relativo consenso sobre la importancia que tienen las actividades adelantadas por el docente como una de las expresiones claves para entrar a comprender sus prácticas pedagógicas.

La identificación y recuperación de las actividades del docente con sus respectivas secuencias permite caracterizar estilos profesoriales, que simultáneamente se hallan imbricados con las áreas y grados trabajados.

Para Shavelson (1983), la unidad básica de análisis de las prácticas pedagógicas debe ser la actividad, por que esta permite establecer los esquemas de racionalidad de los docentes, los cuales han sido establecidos como resultado de su experiencia y dentro de unas coordenadas expresadas en concepciones institucionales , curriculares ... etc.

Dado que las diferentes asignaturas y grados reclaman formas de trabajo particulares que se adecuen a los alumnos, a los horarios, a los contenidos .... , mas que identificar un sistema óptimo, lo que se debería hacer inicialmente, es identificar los diversos sistemas (Calderhead, 1984); por ello es indispensable acercarse dentro de una perspectiva etnográfica, donde prime el afán por comprender y no el de evaluar y jerarquizar.

Gimeno (1992) plantea cómo el docente diseña un plan de aula, sea este escrito o mental, que le permite manejar la complejidad creando rutinas controladas.

Yinger (1977), señala como cualidades de la actividad algunas de las siguientes:

- a. Permiten organizar la clase.
- b. Ponen el punto de vista en la acción.
- c. Se puede secuencializar.
- d. Son comunicables con facilidad.

## Didácticas

Las tablas que se incluyen a continuación, son un primer intento de sistematización que se propone identificar algunas didácticas utilizadas. Al respecto es importante señalar aspectos como los siguientes:

- a) Las tablas no agotan la totalidad de las posibilidades de trabajo. Desea señalar las tendencias más relevantes detectadas.
- b) Las tablas no intentan adelantar ningún análisis cuantitativo, diciendo, por ejemplo, cuales tendencias se dan con mayor frecuencia.
- c) Los eventos (actividades, pasos ..... ) señalados no necesariamente se alcanzan a trabajar todos en una sola sesión. En ocasiones se emplean dos y hasta más clases. Por ejemplo la evaluación es realizada por temáticas y por ende ocupa una serie de sesiones.
- d) Un docente puede utilizar en una semana varias de las opciones enunciadas didácticas.
- e) La mayoría de las tablas contienen diferentes " recorridos" ,los cuales aparecen en las columnas 1 numerados según las secuencias mas frecuentes.

Veamos un ejemplo:

**EXPOSICIÓN  
TABLA No.1**

		ORIGEN												
		DOCENTE				ALUMNO		MEDIOS			HIBRIDOS			
						Texto	Video / Casete							
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
<b>ACTIVIDADES</b>	Consulta (alumnos)					1	1				1			
	EXPOSICIÓN	Video o Casete								1	1		3	
		Texto		2					1					2
		Docente	1	1	1	1						5	1	
		Alumno					2	2						1
	Comentarios (Alumnos)	2	3			3	3	2	2	2	4	2	3	
	CONSIGNACIÓN EN EL CUADERNO	3	4	2	3	4	4	4		3	5	5	4	
	EJERCITACIÓN	4		3	2		5	3	3				5	
	PUESTA EN COMÚN	5	5						4		2	4		
	EVALUACIÓN	6	6		4			5		4		6	6	
TAREA	7			5		6	6		5	6		7		
		Interacción alumnos		Trabajo individual		Trabajo de un subgrupo de alumnos		Ampliación de la información			Híbridos			
<b>ÉNFASIS</b>														

En la tabla No 1, la cual hace referencia un tipo particular de didáctica aquí denominada Exposición, hace referencia a que el origen (primera línea horizontal) de la Exposición lo realiza el Docente.

Pues bien, aquí se señalan cuatro (4) posibles recorridos: A, B, C y D.

En el recorrido A, el primer (1) paso es precisamente la exposición del docente; el segundo (2) paso, son los comentarios de los alumnos a esa exposición; el tercero (3), consiste en la consignación en el cuaderno (de lo expuesto por el docente); el cuarto (4), es la ejercitación; el quinto (5), la puesta en común; el sexto (6), la evaluación y el séptimo (7), la tarea.

En esos siete pasos se plasma, entonces, el recorrido A.

Pero cuando se parte de la Exposición, ese no es el único recorrido posible. Existen otros, también relativamente frecuentes, como los expresados en los recorridos B ó C ó D.

Los diversos recorridos terminan expresando un énfasis (última línea vertical de la tabla); así por ejemplo: los recorridos A y B hacen énfasis en la interacción de los alumnos (con el docente) pues en ambos los alumnos hacen comentarios, lo que no sucede en los recorridos C y D que terminan enfatizando más el trabajo individual (de los alumnos).

Estas rutas seguidas por los docentes dependen tanto de los "estilos profesoriales" como del área y el grado trabajado. De ahí que no necesariamente existen recorridos mejores y peores. En principio podría decirse que son diferentes pues uno resulta muy apropiado por ejemplo para primaria y otro para secundaria o uno para historia y otro para matemáticas; claro está que reconociendo tal pertinencia, lo anterior no implica que sean "perfectos", que no requieran calificarse.

f) Las tablas incluidas son las siguientes:

- . Exposición
- . Discusión, Representación y Expresión Plástica
- . Experimentación, Demostración y Salidas Pedagógicas
- . Producción
- . Mecanización

Las anteriores categorías señalan didácticas usuales. No alcanzan a constituirse en tendencias pues dejan por fuera aspectos como las relaciones docente-alumno, relaciones con la disciplina...etc. Tales didácticas no siempre poseen un sustento teórico explícito y tampoco se inscriben en escuelas de pensamiento particular. Eso no significa que muchos docentes dejen de hacer alusiones a

planteamientos como Constructivismo, Enseñanza para la Comprensión, Aprendizaje Significativo ... etc., los cuales, mas que convertirse en " modus operandi", son referentes que se tienen en cuenta de manera fragmentada.

Las razones de dicha limitación se pueden encontrar en varias fuentes: en primer lugar, una clase cualquiera es de tal nivel de complejidad, que difícilmente puede ser agotada por una única postura conceptual, obligando al docente a utilizar (de manera incluso inconsciente) varias opciones. En segundo lugar, mas que una " debilidad" del docente, muchas veces lo que se expresa en este aparente vacío, es el embrionario desarrollo metodológico y didáctico de las escuelas de pensamiento, los cuales muchas veces son finalmente, mas meta teorías de orden epistemológico (Piaget, Bruner ... ), psicológico (Vigotsky .... ), Administrativo, Sociológico que pedagogías. Finalmente, no debe descartarse como variable que interviene en tal constatación, las deficiencias en la formación impartida desde las universidades, Secretarías de Educación, Ministerio y ONGs por los especialistas, en cursos de perfeccionamiento (y hasta post grado).

Obviamente, es necesario entrar a profundizar los fundamentos de las didácticas para reconocerlas y enriquecerlas en un diálogo abierto. Sin embargo, esta tarea debe incluir algo aún muy poco desarrollado ( en América Latina?), que consiste en caracterizar los saberes pedagógicos construidos por los docentes mismos, como resultado de su experiencia y sus intercambios con otros docentes.

## **EXPOSICION**

La tabla No 1 hace referencia a uno de los varios recorridos didácticos posibles, utilizados por los docentes en su trabajo y por el ende en el uso de los recursos para el aprendizaje.

El eje vertebral de la didáctica lo constituyen las actividades, las cuales son cruzadas por diferentes tipos de origen (docente, alumno, medios).

El cruce da cuenta de las variadas maneras de trabajar, expresadas fundamentalmente a partir de diferentes secuencias ( columna de la tabla), que utilizan los docentes en su clase.

Al analizar las secuencias, es posible inferir algunos énfasis, tales como: interacción de los alumnos, trabajo individual. .... etc.

Estos énfasis, referenciados aquí a la metodología de la Exposición, pueden plasmarse también en híbridos, que no son fáciles de nominar pero que expresan formas muy enriquecidas de trabajo.

## Las actividades

Las actividades son una serie de rutinas, inherentes a los procesos pedagógicos (ver por ejemplo Hernández ...), que a pesar de ser relativamente pocas posibilitan un número amplio de combinaciones.

Algunas actividades se adelantan en mucha frecuencia; es el caso de la Consignación en el cuaderno. Esta se torna en "espejo" de lo visto y es la memoria, la cual entra a jugar un papel muy importante en las evaluaciones.

En ocasiones **la Consignación** no es dictada por el docente sino que los alumnos la elaboran "muto propio" (también puede ser copiada de las carteleras de los alumnos expositores).

**La Exposición** es generada por distintas fuentes (origen): docente, alumno, o recurso (video-casete). También se dan híbridos. Aunque como advertíamos en el inicio, no nos proponemos análisis cuantitativos, se podría pensar que prima la exposición originada en el maestro, siguiendo la originada en el alumno y por último, la originada en los medios (dado que estos son relativamente escasos).

Es muy importante visualizar aquí que el texto (comercial) es, en muchos casos, tan sólo un apoyo, tomando de él una lectura o ejercicios. Claro que se da el caso de una clase estructurada al pie de la letra de la lección programada por un texto. Sin embargo es más frecuente que el docente sea un permanente diseñador de "lecciones"; es un programador que ensambla su clase de muy diversas maneras, en un esfuerzo continuo por contextualizar y funcionarizar el trabajo.

Respecto a **los Comentarios**, estos tienden a limitarse básicamente a realizar preguntas aclaratorias. Lo anterior no excluye que esporádicamente los comentarios sean los puntos de vista (preconceptos, opiniones, ejemplos ...) de los alumnos e incluso, que lleguen a conducir a debates.

**La Ejercitación** es propuesta básicamente por el docente; surge tanto de la inspiración del mismo ( experiencia, análisis de logros ..... ) como de lo planteado por los textos comerciales, debiéndose reiterar que usualmente el docente raramente se guía exclusivamente por un único texto( comercial), usando para ello una gama variada (de textos) de los cuales va extractando ejercicios según las temáticas.

De la **Puesta en Común**, a pesar de ser necesario profundizar su caracterización, se podría mencionar que es similar a los Comentarios; la diferencia radica en que en este momento las intervenciones son producto del trabajo en grupo, lo que contrasta con los comentarios, que son individuales.

**La Evaluación**, a su vez, se realiza tanto individual como grupalmente. También existe la autoevaluación y la evaluación por participación.

**La Tarea** no se presenta en cada una de las sesiones pero sí es bastante frecuente. Muchas son ejercicios para mecanizar pero simultáneamente incluyen preguntas para investigar (desde consultas en enciclopedias hasta entrevistas a los padres).

### **El origen**

Sobre el origen quizá sólo habría que agregar a lo mencionado (alumno, docente, medios) que existe híbridos, donde se combinan varios de ellos. Es decir, no se trabaja únicamente la Exposición por parte del docente, por ejemplo, sino que esta se complementa con un texto o con un video (o viceversa).

### **Los énfasis.**

Los énfasis inducidos del análisis de las rutinas expuestas, se han clasificado en: interacción de los alumnos, trabajo individual, trabajo de un subgrupo de alumnos, ampliación de la información e híbridos.

Las categorías describen con bastante claridad las características; quizá se debe explicar un poco más la categoría Ampliación de la información. Esta trata de permitir que los alumnos no se limiten a la información dada por el docente sino que se extienda a informaciones recogidas de textos, videos o casetes.

Los híbridos, como su nombre lo indica, son el resultado de una mezcla de los diferentes énfasis.

Los docentes dan muestra de gran flexibilidad, empleando, según la temática en cuestión uno u otro énfasis. Lo anterior no implica que los docentes no puedan entrar a privilegiar unos énfasis más que otros, lo que se encontraría determinado por la "simpatía" con diferentes perspectivas metodológicas (y conceptuales).

### **DISCUSION, REPRESENTACION Y EXPRESION PLÁSTICA**

En el bloque número 2 se agrupan tres didácticas (usadas por los docentes), que en gran medida privilegian maneras pocas clásicas de trabajar.

**La Discusión**, para la que el desarrollo de la argumentación es vital, es una de ellas. Casi siempre el docente elabora una guía con preguntas que deben ser analizadas y comentadas por los alumnos. Sin embargo, más que simple "yo opino"(comentarios), el trabajo se dirige a establecer la sustentación de los diferentes puntos de vista, los cuales deben irse replanteando y complejizando durante el debate.

El punto de partida (discusión) no siempre es una guía con preguntas. También puede ser una película o un texto (periódico, por ejemplo).

El papel que juega aquí el docente es básico: trata de conciliar?, valora las diferencias?, controla los eventuales conflictos? .... También es muy importante señalar qué función desempeña el punto de vista del docente: es definitorio?, nunca lo plantea? considera suficiente lo que dicen los alumnos? respeta el pensamiento divergente?

**La Representación** expresada casi siempre en el sociodrama, es una metodología por esencia, proyectiva, que permite incluir no solo lo cognitivo sino lo emocional.

Tal característica requiere por consiguiente tratamientos particulares. No se trata aquí necesariamente de llegar a acuerdos, aunque es posible y pertinente en algunos casos.

**DISCUSIÓN, REPRESENTACIÓN, EXPRESIÓN PLÁSTICA**  
**TABLA No. 2**

	DISCUSIÓN			REPRESENTACIÓN (Sociodrama)				EXPRESIÓN PLÁSTICA		
	A	B	C	A	B	C	D	A	B	C
TRABAJO INDIVIDUAL								1	1	
TRABAJO EN SUBGRUPOS	1	1	1	1	1	1	1		2	1
PUESTA EN COMÚN	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2
INTERVENCIÓN DEL DOCENTE	3		3	3		3		3		3
CONCLUSIONES	4	3	4		4					
EXHIBICIÓN (de trabajos)								4	4	
CONSIGNACIÓN EN EL CUADERNO	5				5		3			
TAREA	6	4		4						4

Aunque la estrategia más utilizada para la representación es el sociodrama, también podría trabajarse la mímica, por ejemplo.

Finalmente se encuentra la Expresión Plástica. Este recurso es muy poco utilizado. Sin embargo, cuando se recurre a él se presta para el desarrollo y exploración de formas de expresarse que no necesariamente pasan por la argumentación y para la cual muy poco sentido tiene el llegar, por ejemplo, a conclusiones.

## **EXPERIMENTACIÓN, DEMOSTRACIÓN Y SALIDAS PEDAGOGICAS**

La tabla Número 2 hace referencia a la experimentación, la demostración y las salidas pedagógicas.

Se encuentran agrupadas en una misma tabla debido a que poseen actividades comunes.

**La Experimentación** es típica de las ciencias naturales (química, física, biología...) y puede encontrarse, con diversos niveles de complejidad desde la primaria hasta la media, tal como se manifiesta en las diferentes alternativas en la tabla (la secuencia mas compleja, posee 11 actividades, mientras que la secuencia mas simple, alcanza únicamente 6).

Esta " forma de uso" va asociada necesariamente a la existencia de recursos materiales, algunos de los cuales resultan accequibles con mucho ingenio y poco o ningún dinero pero otros, como los existentes en los laboratorios, implican recursos especializados y costosos.

En la **Demostración** el alumno es básicamente un observador. Lo anterior no significa que no puedan adelantarse actividades complejas como análisis o articulación con teorías. Con frecuencia se recurre a la demostración debido a la insuficiencia de recursos o a la complejidad de la tarea a realizar (disección de un animal, por ejemplo). No debe olvidarse, sin embargo, que en las ciencias naturales existen áreas donde no es posible experimentar (anatomía, astronomía. ... ).

Las **Salidas Pedagógicas** se asemejan a la demostración; sin embargo, los conocimientos adquiridos en ellas son

**EXPERIMENTACIÓN, DEMOSTRACIÓN  
Y SALIDAS PEDAGÓGICAS**

**TABLA No. 3**

		EXPERIMENTACIÓN				DEMOSTRACIÓN		SALIDAS PEDAGÓGICAS	
		A	B	C	D	A	B	A	B
A	• Armar dispositivo	1	1	1	1				
C	• Realizar operación	2	2	2	2				
T	• Observar	3	3	3	3	1	1	1	1
I	• Registrar información	4		4	4	2	2	2	2
V	• Tabular y/o graficar	5		5	5				
I	• Analizar	6	6	4	6		3	3	3
D	• Concluir	7	7	5	7		4	4	4
A	• Ejercitar	8			9				
D	• Articular a teoría	9			8	3			5
E	• Realizar informe	10	8		10	4		5	6
S	• Evaluar	11	9	6	11	5	5	6	7

mucho menos predecibles (un muchacho puede ser impactado por la escalera automática de un museo, además del museo mismo) y por lo general son poco sistematizados y evaluados.

Los docentes de ciencias utilizan en la práctica las tres estrategias señaladas con mucha pertinencia. Lo que sería necesario es entrar a enriquecer los procedimientos (por ejemplo, hacer que las guías de trabajo sean inductivas) y además, ayudar a explicitar aún más, la diversidad y periodicidad de los diferentes usos.

**PRODUCCION**

**La Producción** se encuentra asociada a la Capacitación Laboral. En algunos lugares, existen pequeñas empresas educativas tales como reciclaje de papel para la elaboración de papel ecológico y producción de alimentos.

En las empresas educativas los alumnos tienen la oportunidad de conocer el proceso tecnológico y algunos pueden incluso realizar prácticas de tipo contable.

La producción no siempre conduce a la venta; los productos se pueden utilizar para el uso interno (invitaciones, para el caso del taller de papel, por ejemplo), o lo producido (comida), en lugar de comercializarse, en ocasiones se reparte entre los productores.

**TABLA No. 4A  
PRODUCCIÓN (PAPEL RECICLADO; ALIMENTOS)**

		<b>PAPEL RECICLADO</b>	<b>PRODUCCIÓN ALIMENTOS</b>
<b>ACTIVIDADES</b>	Recolección de Insumos	1	1
	Procesamiento	2	2
	Valoración de Productos	3	
	Mejoramiento	4	
	Almacenamiento	5	
	Conservación		3
	Venta y/o Distribución	6	4

### **MECANIZACION**

La Mecanización usualmente es mirada peyorativamente como algo que debe erradicarse de la educación. Sin embargo, existen innumerables procesos que se encuentran íntimamente relacionados con ella.

Ciertamente la mecanización por sí misma sólo puede reforzar viejas tradiciones pedagógicas. Pero ubicada en contextos amplios y estableciendo claridad sobre sus fines, se justifica.

La mecanización se presenta en todos los grados y en todas las áreas. Ejemplos de ella podrían ser la mecanización en el aprendizaje de letras y números, adquisición de destrezas para manejar un computador, fijación de una lengua extranjera. ... etc.

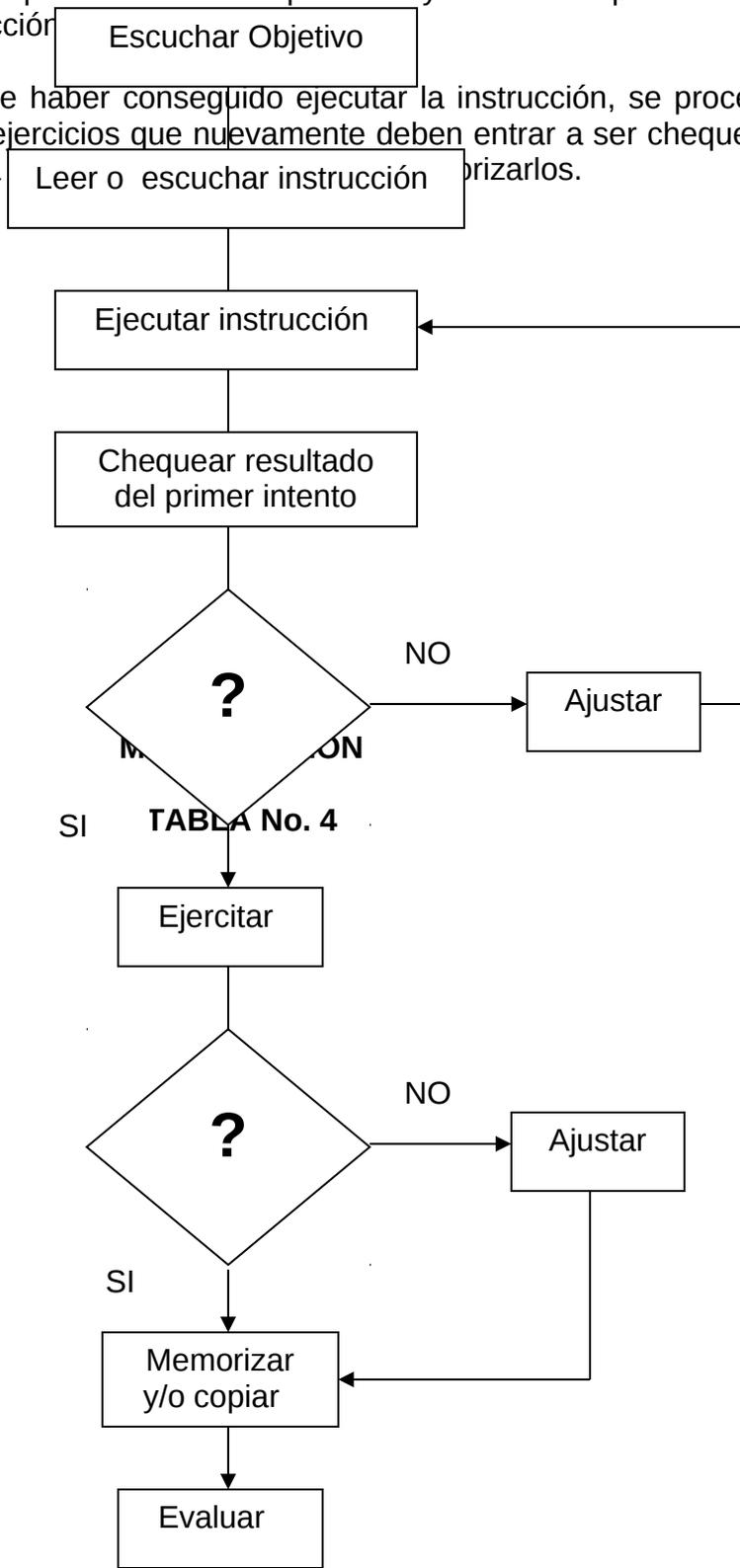
La mecanización, tal como se describe en el flujograma, inicia con una aclaración del objetivo por parte del docente seguida de una instrucción. Esta puede ser oral,

escrita en el tablero e incluso, desarrollada directamente sobre el material (cuaderno, máquina de escribir, computador ... ).

Una vez que el alumno recibe la instrucción procede a ejecutarla, debiendo chequear si el resultado es correcto. De no ser así, debe hacer los ajustes correspondientes e intentarlo de nuevo.

El docente desempeña aquí una labor de supervisión y orientación para facilitar la apropiación de la instrucción

Usualmente, después de haber conseguido ejecutar la instrucción, se procede a adelantar una serie de ejercicios que nuevamente deben entrar a ser chequeados para finalmente, pasar a memorizarlos.



## **CAPÍTULO (3)**

### **OBJETIVO**

Analizar los tipos de intervenciones didácticas llevadas a cabo por el educador.

### **ACTIVIDADES**

1. Leer la lectura denominada “Una experiencia de investigación acción del profesorado a partir del uso del video”.
2. Tomando como referencia las categorías planteadas por la lectura (variedad de actividades; formas de trabajo; grado de procesamiento de los planteamientos; registro de los planteamientos y uso de los apoyos didácticos), hacer el taller y la gráfica de una de sus clases.

3. Comparar sus resultados con otros compañeros.
4. Si existen condiciones el ideal sería grabar una clase en video y reproducir la experiencia planteada.

## **CAPÍTULO (3)**

### **UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN DEL PROFESORADO A PARTIR DEL USO DEL VIDEO**

#### **UBICACIÓN**

##### **El Contexto**

El trabajo que se presenta a continuación fue realizado durante 1994 con el grupo de educadores del programa de "Atención Integral al Preescolar" que adelanta COMPENSAR.

El programa trabaja a través de talleres de diferentes temáticas (desde salud, pasando por desarrollo lógico, hasta música); de ahí que los educadores sea un heterogéneo de diversas disciplinas. Su número es más o menos 20, variando un poco según el semestre).

Los educadores, en general, poseen varios años de experiencia. Además, trabajan en otras instituciones (Bienestar Social del Distrito, colegios, universidades, hospitales ...), pues su participación en el programa es en las horas de la noche y los sábados y no demanda un número de horas muy alto.

El programa ha institucionalizado un espacio para la capacitación de educadores (no muy intensivo), el cual es remunerado económicamente.

El propósito del trabajo para el cual fui llamado como consultor, fue el diseñar una experiencia de capacitación dentro del tiempo previsto para tal fin.

### **La Propuesta**

La propuesta hecha al grupo (y que con algunos ajustes se aprobó), tenía una duración inicial de un año y su objetivo central era: "reconocer el trabajo que se lleva a cabo diariamente, con el fin de reflexionar sobre él y cualificarlo".

Las fases del proceso fueron las siguientes:

*Primera:* Escribamos cómo estamos haciendo nuestro trabajo.

*Segunda:* Grabemos en vídeo, cómo estamos haciendo nuestro trabajo.

*Tercera:* Comparemos. lo que escribimos con los resultados de los videos.

*Cuarta:* ¿Es necesario realizar algunos ajustes?

### **Prospectiva**

Como prospectiva se planteaba que una vez concluidas las actividades anteriores se pasaría a trabajar en torno a la pregunta: ¿qué ha pasado con nuestras egresadas?, para hacer nuevamente los ajustes que se creyeran, pertinentes, teniendo entonces un rediseño curricular que debería ser experimentado posteriormente.

La pregunta sobre lo que está haciendo, obviamente implicaba responderse inquietudes en torno al ¿qué?, ¿para qué?, ¿desde dónde?, ¿cómo?, etc.; es decir, reflexionar sobre el currículo en general.

Dado que existían varios educadores por área, cada una conformó un grupo (alguna muy numerosa hizo dos), con un representante. Los grupos se reunían cada quince días; los representantes lo hacían cada mes, con el consultor y la coordinadora del programa.

A las reuniones mencionadas hay que agregar dos reuniones generales, las cuales se hacían, una al inicio y otra al final del semestre.

Lo que deseamos comentar en este artículo es básicamente la experiencia del vídeo.

De los demás tópicos sería necesario hacer otro tanto. Baste con mencionar que al escribir lo realizado se integraban dos dimensiones: en primer lugar, el pasado, pues se tomaban como punto de partida los escritos existentes en ese momento (por ejemplo, el programa del área). En segundo lugar, afloraba la dimensión futuro, puesto que era muy difícil sustraerse a incluir en la respuesta "los deseos", el cómo quisiéramos que fuera nuestro trabajo.

De otra parte, la escritura era dispar, en función de aspectos muy diversos como: la especialización de cada educador (médico, psicólogo, artista, licenciado en preescolar ... ); la escolaridad recibida (pregrado, maestría) y la facilidad (y hasta el tiempo) para escribir.

Finalmente, es necesario aclarar que el vídeo solo deseaba analizar la metodología utilizada en los talleres; para los otros componentes del planteamiento curricular (contenidos, objetivos ... ), se proponía discutirlos inicialmente entre el grupo interno (cada área opinaba de las otras sobre aspectos como articulación), posteriormente con grupos de pares (de programas análogos) y finalmente, con especialistas.

## **LA EXPERIENCIA DEL VÍDEO**

### **Organización**

Grabar en vídeo no fue una propuesta inmediatamente aceptada por todos los educadores. Algunos la veían como "fiscalización".

Sin embargo, a medida que se explicó su filosofía y su organización, se limaron las asperezas y todos estuvieron de acuerdo en participar.

La grabación se concebía como un insumo para reflexionar (inicialmente en el grupo de área y posteriormente en el grupo general), tanto sobre las cercanías o las distancias entre lo escrito y lo hecho (con el fin de disminuir los eventuales desfases), como sobre la grabación en sí misma.

Era la materia prima para la capacitación grupal, con la ventaja que permitía contrastar la discusión de principios o posiciones teóricas con prácticas concretas.

La propuesta también planteaba que la grabación no se iba a dar sorpresivamente o sin la participación de los educadores. La idea fue solicitar a los equipos de áreas que planificaran conjuntamente una sesión y seleccionaran a un compañero para que la trabajara. Una vez decidido esto, entonces sí proponían una fecha para la grabación.

La grabación, además de ser filmada, iba a ser documentada por el consultor y un educador del área respectiva, los cuales elaborarían sus Diarios de Campo para ser confrontados y complementados.

Los equipos de educadores, pues, diseñarían un taller "prototipo" y participarían en la elaboración de los Diarios de Campo donde se registrara la experiencia.

El que fuera planificado con antelación, en algunos momentos, hizo pensar que podrá llegar a distorsionar la práctica real, pero finalmente se aceptó que aunque tal problema era probable, de todas maneras sería una expresión del trabajo diario del grupo (como sucedió realmente).

### **El proceso inicial**

Se acordó hacer una grabación por área (de ahí que finalmente resultaron 10), cada una con una duración de 90 minutos. Se tomó la misma unidad de tiempo para facilitar la comparabilidad.

Respecto al Diario de Campo, este era indispensable hacerla por varias razones

- a. Le permitía al consultor un contacto directo con los educadores.
- b. Hacía posible que el vídeo fuera completado, pues por sus características técnicas, este no logra recoger toda la imagen, ni todo el audio.

Respecto a la imagen, la cámara de vídeo no disponía de un gran angular y la estrechez de la mayoría de los salones no permitía la reubicación permanente de la cámara. Respecto al sonido, cuando existían trabajos en grupo, por obvias razones se hablaba en voz baja y el micrófono (incorporado a la cámara) no alcanzaba a registrar las conversaciones.

Una vez terminada la grabación, se procedía a transcribir el audio del vídeo, pasando a continuación a completarlo con la información contenida en el Diario de Campo y las imágenes del vídeo mismo.

Se obtenía, entonces, un primer borrador de lo acontecido (lo que no quiere decir que las dos miradas -la-del vídeo y la del consultor- no introdujeran sus respectivos sesgos).

### **Edición y subtitulación**

Pero tal material era excesivamente pesado.

Para facilitar su posterior lectura y análisis por los educadores, se decidió adelantar una doble tarea: por un lado, editarla, lo cual no implica cambiarla sino hacerla leíble. El caso de una "muletilla" (dejo) puede ilustrar. Si un participante posee una muletilla como "entonces", y en un párrafo de cinco líneas esta aparece 8 veces, editar significa eliminar por ejemplo, 5 muletillas. Disminuyendo su número no se falsea la intervención, pero sí se "hace menos "ladrilluda".

La segunda actividad consistió en colocar títulos y subtítulos. Es decir, en proponer capítulos y subtemas al interior de los capítulos.

Tal tarea es compleja pues fácilmente pueden introducirse juicios valorativos.

De ahí que estos fueran básicamente de orden procedimental (intervención del educador, por ejemplo).

### **Construyendo categorías de análisis**

Los registros de las sesiones de trabajo contienen una enorme cantidad de información, lo que hace posible mirarlos desde muy variados ángulos.

A continuación se presenta una de las tantas miradas plausibles. Obviamente no es la única y por ende debe ser conformada y completada con otras visiones.

Para "guía" la mirada se han construido las siguientes categorías:

(a) Variedad de actividades (dinámicas de grupo, comentarios de lecturas...)

- Baja
- Mediana

- Alta

(b) Formas de trabajo

Modalidades	Individual	Pequeños grupos	Plenaria
Única	•		
		•	
			•
Doble	•	•	
	•		•
	•	•	
	•		
Todas	•	•	•

(c) Grado de procesamiento de los planteamientos

Modalidades	Enunciación	Sistematización	Debate
Única	•		
	•	•	
	•	•	•
	•		•
Doble	•		
	•	•	
	•		•
	•	•	•

(d) Registro de los planteamientos

<b>Registro</b>	<b>bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>
Oral			
Escrito			
Oral / Escrito			

(e) Uso de apoyos didácticos

- Bajo
- Mediano
- Alto

### **BUSCANDO TENDENCIAS**

Con las anteriores categorías se elabora un eje de coordenadas dentro del cual se intenta graficar algunas de las principales tendencias. En el eje vertical se ubican tres niveles, los cuales corresponden respectivamente al primero, segundo y tercer grado de las escalas definidas al interior de las categorías.

De ahí que se obtenga lo siguiente:

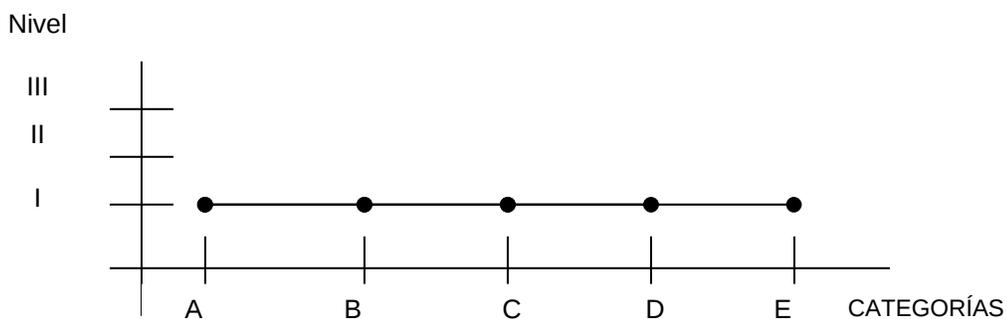
- (I) Nivel... Bajo/Una sola modalidad/Enunciación/Oral/Bajo  
 (II) Nivel... Mediana/Dos modalidades/Sistematización/Escrito/Mediano  
 (III) Nivel... Alta/Todas las modalidades/Debate/Oral-Escrito/Alto

		<b>NIVELES</b>		
		<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>
<b>VARIEDAD DE ACTIVIDADES</b>	Bajo	•		
	Medio		•	
	Alto			•
<b>FORMAS DE TRABAJO</b>	Única	•		
	Doble		•	
	Todas			•
<b>PROCESAMIENTO</b>	Enunciación	•		
	Sistematización		•	
	Debate			•

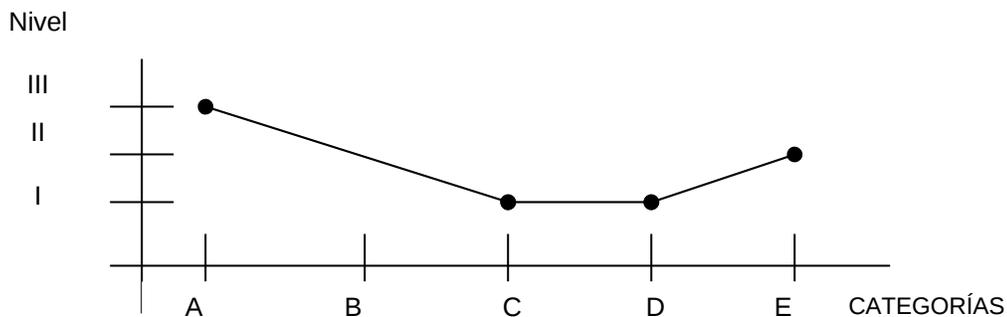
REGISTRO	Oral	•		
	Escrito		•	
	Oral/Escrito			•
APOYOS	Bajo	•		
	Medio		•	
	Alto			•

Si cruzamos los niveles con las categorías e inscribimos en dicha gráfica el análisis de cada uno de los video-textos, es posible obtener una especie de perfil que permite visualizar y comparar el “modus aprendi” metodológico de las diferentes áreas. Allí podríamos encontrar perfiles como los siguientes:

ÁREA FILMADA (a)



ÁREA FILMADA (b)



El perfil del área (a), respondería a una línea horizontal ubicada en su totalidad en los extremos "menos potentes" de la escala (todas en el nivel). El perfil del área (b) sería más complejo, en la medida que tendría momentos en el nivel I (categorías C y D), pero momentos en el nivel III (A) y en el nivel II (B y E).

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Ciertamente, sobre los datos recolectados es posible adelantar múltiples miradas. La nuestra es sólo una.

Una mirada que no quedó incluida dentro de las categorías señaladas podría ser: ¿cómo son las relaciones interpersonales (entre educador y educandos)?

También es posible analizar no sólo los cómo, sino los qué, los contenidos. Por ejemplo, podría trabajarse si los contenidos van dirigidos a la formación de la educadora preescolar (en sí misma), o son contenidos para utilizarlos en su trabajo con los niños. El análisis de contenido es, pues, otra eventual vertiente de análisis... que de ante mano excluimos, pero que bien puede realizarse.

Nuestra preocupación central consistió en diseñar una matriz gráfica para que los educadores en las sesiones de capacitación las fueran "llenando" a medida que analizaban los diferentes textos-videos.

Eran ellos y no el consultor externo, el que tenía que hacer tal construcción. Eso no quiere decir que el consultor no tenga una interpretación, que obviamente debe ponerla a consideración del grupo de educadores, como una más.

La consideración central que extracté de mis análisis gira en torno a la categoría "Grado de Procesamiento de los Planteamientos".

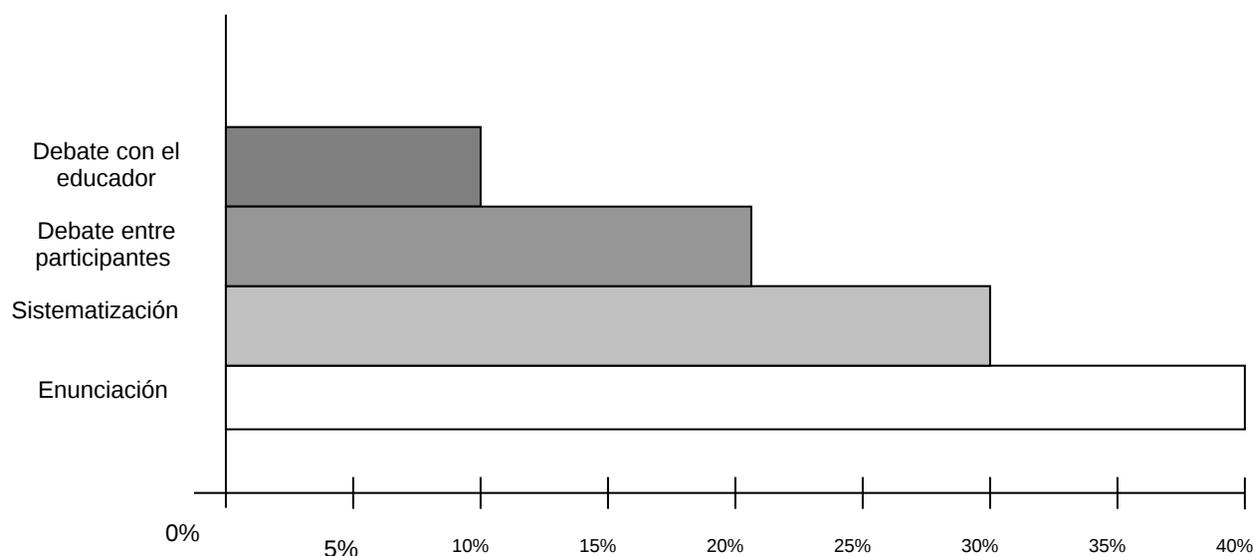
Recordemos que esta se desagrega en cuatro grandes tendencias:

- a. Enunciación de las opiniones de los participantes.
- b. Sistematización de las opiniones de los participantes.
- c. Debate al interior de los participantes.
- d. Debate entre los participantes y el educador.

Debe aclararse que en algunos pocos casos dentro de una misma sesión (taller), un educador puede transitar por varias de estas tendencias (en un tópico se queda en la tendencia (a), pero en otro se ubica en la tendencia (b), por ejemplo).

Lo anterior; sin embargo, es muy raro. En general existe la propensión a ubicarse en una sola tendencia y en caso de existir "saltos", estos son básicamente al interior de la tendencia y no, por ejemplo, entre la (b) y la (c), y menos-aún, entre la (b) y la (d); es decir, no alcanzan a ser cualitativamente diferentes.

Con la precisión mencionada, mi lectura de los textos-videos fue la siguiente:



Como lo muestra el gráfico, mi lectura plantea que sólo un porcentaje muy pequeño se encuentra en la tendencia (c); es decir, muy pocos (10%) propician el debate entre los participantes y el educador.

Muy pocos, también (20%), propician el debate entre los participantes.

La gran mayoría trabaja dentro de las tendencias (a) ó (b), lo que se traduce en: propiciar que los participantes hablen, aunque no interactúen con los otros compañeros ni con el educador.

Ciertamente el "dar la palabra" a los que nunca la han tenido, es ya una característica significativa que rompe con la concepción tradicional de la educación. Sin embargo, no deja de ser preocupante que el común denominador de los educadores se encuentre prácticamente tan sólo a ese nivel.

Generar el debate entre los participantes es algo extremadamente complejo pues puede provocar "roces" afectivos al influir sobre la autoimagen de los participantes, por ejemplo.

Generar el debate entre los participantes y el educador es aún más delicado pues se encuentra mediado por relaciones de poder (que posee el educador aunque no sepa y no las desee).

Surgen entonces dos grandes preguntas: la primera sería ¿Cuál es el papel del educador? La segunda, ¿Qué diferencias existen entre lo que se dijo hacer (e incluso se escribió) y lo que realmente se termina haciendo en la realidad... y por qué?

## **CAPÍTULO (4)**

### **OBJETIVO**

Analizar algunos estereotipos que existen frente a la didáctica.

### **ACTIVIDADES**

1. Leer la lectura denominada “La didáctica como expresión teórica e histórica”.
2. Cuáles concepciones de didáctica cree usted que he compartido? Y algunos otros educadores conocidos.
3. Cuáles concepciones de didáctica cree que posee un planteamiento como “Enseñanza para la comprensión”?
4. Cuáles podrían ser las implicaciones políticas de aceptar que la didáctica es una “Técnica neutra”? y un “arte”?

## **CAPÍTULO (4)**

### **LA DIDÁCTICA COMO EXPRESIÓN TEÓRICA E HISTÓRICA**

¿Sentido común? ¿Arte?

Aunque en la actualidad se inician una serie de reconceptualizaciones sobre la didáctica, en torno a ella existen todavía una serie de posiciones peyorativas. Para una primera, la didáctica es algo de sentido común; cualquier educador se encuentra en capacidad de diseñarla pues en últimas es algo obvio. Para una

segunda, la didáctica es una especie de arte, ligado al estilo y personalidad de cada maestro. Aunque tampoco en esta perspectiva la didáctica vale la pena desarrollarla, aquí la postura es aún más radical, en la medida que ni siquiera es posible hacerla; intentarlo no sólo sería matar la creatividad de los maestros (de ahí las críticas a las recetas) sino además un intento vano, ya que el arte, supuestamente, no puede conceptualizarse, es intuición.

La primera posición asume una actitud de devaluación de la didáctica; la segunda, la convierte en algo innecesario y hasta perjudicial.

Frente a estas dos posturas de la didáctica, valdría citar como contraejemplo el caso de la medicina. Para operar un apéndice es necesario aprender una serie de pasos y de técnicas de forma rigurosa. Ningún profesor de medicina le dice a sus alumnos que vaya a operar a partir de un conocimiento general de la anatomía, de la salud pública o de la psicología (que le permite comprender la eventual angustia del paciente frente a la cirugía), porque darles un procedimiento es coartar su libertad profesional; enseña una didáctica, una forma de hacerla, que por lo demás es la síntesis de decenas de años de experiencia de miles de personas y por ende no se improvisa. La educación del médico no se plasma en: "yo le doy la teoría y usted (alumno), piense la práctica, como si sobre la práctica no se ameritara una reflexión densa"

Los marcos generales, tanto del área (anatomía) como de otras áreas (sociología, psicología .... ), son sin duda indispensables pues generan contextos, pero de ninguna manera lo habilitan para operar. Las intervenciones requieren de unos procedimientos específicos que a pesar de encontrarse en función del médico (pensemos, por ejemplo, en una cirugía estética) y de las situaciones sociales (pensemos en la diferencia de recursos existentes entre un hospital público y una clínica privada), están mediatizados por unos cómo que deben utilizarse en cualquier circunstancia.

Algo similar plantea Levy Strauss<sup>4</sup>, a propósito de la cocina. Se aprende él cocinar a partir de recetas pues el método de ensayo error' no sólo es tremendamente costoso sino frustrante. Claro está, que a medida que el aprendiz de cocinero gana experiencia, va colocando su "toque" especial, el cual aunque conserva la esencia de la receta, la impregna de variaciones personales.

Es importante dejar claro que no existe una sola manera posible de hacer las cosas. En el caso de la cocina, por ejemplo, se puede preparar un mismo plato de diferentes maneras. Pero cada manera conserva unos procedimientos.

La didáctica, en fin, se encuentra tan lejos del sentido común y del arte, como una operación de apéndice o una elaboración de una buena receta de cocina.

---

<sup>4</sup> Levy Strauss. Mitologías (1) lo crudo y lo cocido; Mitologías II: el origen de las maneras de mesa. Fondo Cultural Económica. México.

## ¿Técnica neutra?

Una tercera, quizá la más benevolente y extendida pero no por eso exenta de reduccionismo, limita la didáctica a una técnica, a una función instrumental, negándole cualquier dimensión teórica y además, la convierte en algo neutro, independiente de los fines políticos de los proyectos educativos.

Frente a la reducción de la didáctica a lo instrumental, Ángel Díaz Barriga<sup>5</sup> ha desarrollado una reflexión muy esclarecedora.

Comenio, en su Didáctica Magna, cuando plantea la enseñanza simultánea, por ejemplo, "10 que expresa en realidad es la concreción del principio burgués que reclama "la libertad, la igualdad y la fraternidad", y que por lo tanto implica la posibilidad de una enseñanza masiva, en contra de la enseñanza tutorial de la nobleza feudal"<sup>6</sup>.

De forma análoga, la Tecnología Educativa es la expresión de la sociedad industrial, la cual desea garantizar la eficiencia y el control<sup>7</sup> mediante diseños didácticos (basta recordar una de sus mayores sofisticaciones: la Enseñanza Programada).

La Didáctica Magna y la Tecnología Educativa no son pues propuestas instrumentales descolgadas de toda perspectiva política e histórica. Por el contrario, son la expresión de ellas.

Foucault a su vez, plantea cómo la educación (igual que la psiquiatría y la milicia), logran con sus técnicas minuciosas disciplinar al hombre, ejerciendo sobre él una "micra física del poder"<sup>8</sup>

Pero así como la didáctica no se encuentra ajena a lo político y a lo histórico (y por ende a los fines de la educación), tampoco es ajena a lo teórico. Un caso que ilustra dicha relación podría ser el de la epistemología. Ciertamente no es gratuito que los axiomas de la Tecnología Educativa, por ejemplo, estén inmersos dentro de una concepción empirista para la cual los sujetos cognoscentes se encuentran vacíos de saber y pueden, haciendo un proceso educativo sistemático (v. gr. con retroalimentaciones permanentes), ser moldeados como fotocopias del educador.

---

<sup>5</sup> Ángel Díaz Barriga, Didáctica, aportes para una polémica, Colección Cuadernos AIQUE – REI – IDEAS, Argentina.

<sup>6</sup> Ángel Díaz Barriga, Didáctica: Aportes para una polémica colección cuadernos AIQUE, Argentina. Pág. 14.

<sup>7</sup> Idem, página 15

<sup>8</sup> Foucault Michel, microfísica del poder (en Genealogía del poder), Ediciones La Piqueta, Madrid, España.

En esta reflexión nos atreveríamos a ir inclusive más lejos. Postularíamos, retornando a Ricardo Lucio: "que no existe pedagogía sin didáctica ni didáctica sin pedagogía"<sup>9</sup>

La didáctica, entonces, está articulada a lo político y posee una dimensión teórica (epistemología, psicología del aprendizaje, sociología, antropología ... ).

Finalmente, habría que decir que en la relación a la didáctica, quizá lo más grave es que para muchos educadores pertenece todavía al conjunto de lo ignorado. No porque la ignorancia sea en si misma problemática pues es la fuente de búsquedas y desarrollos, sino porque: "no hay una conciencia de que se ignora y por lo tanto, no hay necesidad de conocerla"<sup>10</sup>.

## **CAPÍTULO (5)**

### **OBJETIVO**

Aproximarse a una definición de didáctica y mejorar la(s) didácticas usadas.

### **ACTIVIDADES**

1. Leer la lectura "Qué entendemos por didáctica?"
2. Según el planteamiento de la lectura, con cuál concepción de didáctica se quedaría Melquíades? Y usted?

---

<sup>9</sup> Ricardo Lucio. La Construcción del saber y del saber hacer, Revista APORTES No. 41. Editorial Dimensión Educativa, Bogotá, Colombia

<sup>10</sup> Ángel Díaz Barriga, citado, página 16.

3. Con todo lo aprendido hasta el momento re-elaborar el primer ejercicio adelantando (los "pasos" didácticos) para mejorar sus clases.

## **CAPÍTULO (5)**

### **QUE ENTENDEMOS POR DIDACTICA?**

García Márquez en su libro "100 años de soledad", cuenta que el día que llegó a Macondo el gitano Melquíades trayendo un trozo de hielo que sus habitantes confundieron con el diamante más grande del mundo, José Arcadio Buendía convenció a Ursula para que con sus lingotes de oro, le comprara al gitano unos mapas estelares y un astrolabio (el telescopio de la época).

José Arcadio, después de observar el cielo una semana durante el día y la noche, reunió a todo el pueblo en la plaza y les dijo: he realizado un gran descubrimiento,

la tierra es redonda. Todos estuvieron de acuerdo que José Arcadio estaba loco y Ursula juró que jamás volvería a dejarle usar sus ahorros.

Fue necesario que meses después al regresar Melquíades con su caravana pusiera las cosas en su puesto, planteando que efectivamente José Arcadio tenía razón, que había descubierto lo que cientos de años atrás ya estaba descubierto.

¡Melquíades ciertamente era un gran educador!. No había procedido a contarle al comprador de tan exóticos dispositivos, que la tierra era redonda, ni siquiera que los utilizara para comprobar tal aseveración. Había usado una estrategia que catalizó las posibilidades del redescubrimiento por parte de José Arcadio. Ni depositó la información en la cabeza de su aprendiz, ni lo dejó sólo en su búsqueda. Qué didáctica utilizó?

Antes de intentar responder por Melquíades, valdría la pena adelantar algunas consideraciones sobre las definiciones que proponen varios especialistas, las cuales se presentan a continuación.

**CAMILLONI (1996):** *"es una teoría de la enseñanza que acepta plena responsabilidad sobre las prácticas porque es una disciplina esencialmente normativa, y se propone elaborar principios, métodos, estrategias o reglas para la acción"*.

**BROUSSEAU (1990):** *"la didáctica se ocuparía de las transformaciones del conocimiento durante el proceso de su comunicación en el aula"*.

**FELDMAN (1999):** *"es una actividad especializada, que se ocupa de la enseñanza desde un punto de vista práctico y que incluye el conjunto de preocupaciones referidas a la promoción del aprendizaje, la formación docente en sentido amplio, la gestión del mantenimiento y la innovación de los procesos y sistemas de enseñanza"*.

**CONTRERAS (1990):** *"es la disciplina que explica los procesos de enseñanza -aprendizaje para proponer su realización consecuente con finalidades educativas."*

**PEREZ GOMEZ (1982):** *"es la ciencia y la tecnología del sistema de comunicación intencional donde se desarrollan los procesos de Enseñanza - Aprendizaje en orden a optimizar la formación intelectual"*:

**GIMENO (1987):** *"es la ciencia que debe comprender y guiar el aprendizaje integrados de la cultura y que al tiempo posibilita al hombre para incorporarse creativamente a la cultura"*.

**ZABALZA (1990):** *"La didáctica actual es ese campo de conocimientos, investigaciones de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza - aprendizaje"*.

**TORRES SANTOME (1992):** *"es una disciplina que estudia la praxis educativa, proporcionando ayuda para reflexionar sobre la reconstrucción del conocimiento que tiene lugar en las instituciones escolares y para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tratando de ser coherentes con una metas de orden intelectual social y moral".*

**MEDINA (2002):** *"es la disciplina o tratado rigurosos de estudio y fundamentación de la actividad de la enseñanza, en tanto que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos".*

Qué podríamos decir al respecto?

En primer lugar, encontramos como común denominador el asignar a la didáctica un estatus que supera la simple técnica: es una teoría (CAMILLONI), es una actividad especializada (FELDMAN), es una disciplina (CONTRERAS, TORRES, MEDINA), es una ciencia (PEREZ GOMEZ) ..... etc.

La didáctica, no es pues para estos autores, unos consejos sobre cómo utilizar las ayudas audiovisuales, o como decían en otras épocas, cómo no echarse la tiza encima cuando se procede a borrar el tablero.

Es algo conceptualizado y acumulado y por ende sobre lo que se puede escribir y discutir.

En segundo lugar, se ocupa de aprendizaje (GIMENO), de enseñanza-aprendizaje (CONTRERAS) o de la actividad de enseñar (MEDINA).

Se habla de enseñanza o de aprendizaje; pero para la mayoría de los autores estas dos categorías se presentan articuladas. Se trata, dicen, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En muchos contextos cuando se habla de enseñanza- aprendizaje se rememora la Tecnología Educativa y por ende se entra a polemizar. Sin embargo, pensamos, la necesaria crítica a los enfoques Instruccionales no debe conducirnos a sobre simplificaciones.

Acaso sólo sería válido referirnos a aprendizaje en la medida que sabemos que la apropiación del conocimiento no surge como una impresión en la cabeza del estudiante (empirismo) sino como una elaboración (constructivismo)? Pero entonces el maestro sobra? José Arcadio Buendía no hubiese necesitado a Melquíades para redescubrir que la tierra era redonda? Sin Melquíades, probablemente nunca lo hubiera logrado y si lo realizara, con seguridad habría tardado muchos años (pensemos que los mapas son el registro de siglos de observaciones).

Tampoco, por los mismos razonamientos anteriormente expuestos, podríamos referirnos exclusivamente a enseñanza.

Se trataría quizás de enseñanza-aprendizaje en el sentido Vigoskiano. De ahí que esperaríamos que los estudiantes llegaran individualmente al conocimiento y los educadores se limitaran a contemplar sus avances; ni siquiera se trataría de acompañarlos a que lo hicieran: sería necesario brindarles mapas y astrolabios; desafiarlos teniendo en cuenta sus posibilidades (Zona de Desarrollo Próximo).

En tercer lugar, se plantean métodos y estrategias (CAMILLONI), procesos (CONTRERAS) , guía (GIMENO), propuestas prácticas (ZABALZA), praxis (TORRES). Es decir, pautas, procedimientos, referidos a la acción de educar.

Después de referirnos a los tres componentes anteriores, quisiéramos, antes de aventurar una definición, plantear algunos reparos.

No estaríamos de acuerdo con CAMILLONI cuando habla de reglas puesto que fácilmente conduce a procesos rígidos y únicos. Tampoco nos parece afortunado homologar educación con comunicación, tal como se sugiere en BROUSSEAU y PEREZ GOMEZ puesto que la educación desea deliberadamente obtener unos fines, incorporando a su proceso incluso la evaluación, mientras que la comunicación es abierta.

Bueno, y entonces qué diríamos entonces sobre la definición de didáctica? Ensayemos algunas.

"Es una disciplina que se ocupa de plantear y analizar los procedimientos prácticos requeridos para que los alumnos se apropien del conocimiento".

"Es una disciplina que se ocupa de explicitar y teorizar las actividades requeridas para que el alumno construya conocimiento".

"Es un campo de conocimientos que da cuenta de los procesos utilizados en la enseñanza-aprendizaje".

"Es una teoría que plantea una guía sobre las acciones prácticas que debe realizar el docente para promover el aprendizaje de sus alumnos".

Con cuál de todas estaría Melquíades de acuerdo?

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AEIBLI, H. (1988). 12 Formas Básicas de Enseñar, Madrid, Editorial Narcea.
- BENNETT, N. (1979) Estilos de Enseñanza y Progreso de los Alumnos. Madrid, Editorial Morata.
- CAMILLONI, A.; y otros. (19969) Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- FELDMAN, D. (1999). Ayudar a Enseñar. Buenos Aires, Editorial Aique.

- FLÓREZ, R., y otros. (2002) Factores Asociados a la Calidad de la Docencia Universitaria. Bogotá: Icfes.
- GIMENO SACRITAN, J. (1988). El Currículo: Una Reflexión Sobre la Práctica. Madrid, Editorial Morata.
- LITWIN, E. (1997). Las Configuraciones Didácticas. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- LOPEZ RUIZ, J. (1998). Conocimiento Docente y Práctica Educativa. Málaga, Editorial Aljube.
- MEDINA RIVILLA, A. y SALVADOR F. (2002). Didáctica General, Madrid, Editorial Prentice.
- OTERO, F. (sf). La Construcción Metodológica Docente en la Enseñanza Media. [www.etera.org.ar/cmvi/investigación/red/biblioteca/pdf/Otero.pdf](http://www.etera.org.ar/cmvi/investigación/red/biblioteca/pdf/Otero.pdf).
- RESTREPO, M. y CAMPO, R. (2002) La Docencia Como Práctica. El Concepto, un estilo, un modelo. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- SALGUERO, A.M. (1998). Saber Docente y Práctica Cotidiana. Un Estudio Etnográfico. Barcelona, Editorial Octaedro.
- SCHON, D. (1987). La Formación de Profesionales Flexivos. Barcelona. Editorial Paidós.
- TOMASCHEWSKI, K. (1996). Didáctica General, Mexico, Editorial Grijalbo.