PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

Aprendiendo a enseñar

Manual práctico de Didáctica

Jesús Domingo Segovia
Miguel Pérez Ferra
(Coords.)

PIRÁMIDE

Aprendiendo a enseñar

Manual práctico de Didáctica

Coordinadores

JESÚS DOMINGO SEGOVIA

CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD. DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR.
UNIVERSIDAD DE GRANADA

MIGUEL PÉREZ FERRA

CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA.
UNIVERSIDAD DE JAÉN

Aprendiendo a enseñar

Manual práctico de Didáctica

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»
Sección: «Pedagogía y Didáctica»

Director:
Francisco J. Labrador
Catedrático de Modificación de Conducta
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del copyright.

© Jesús Domingo Segovia y Miguel Pérez Ferra (Coords.), 2015
© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2015
Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89
www.edicionespiramide.es
ISBN digital: 978-84-368-3513-7

Relación de autores

Susana Maria de Almeida Gonçalves
Escola Superior de Educação de Coimbra

Diana Amber Montes
Universidad de Granada

Beatriz Barrero Fernández
EU «Virgen de Europa» de La Línea de la Concepción (Cádiz)

Antonio Bolívar Botia
Universidad de Granada

Nuria Cantero Rodríguez
CEIP Navas de Tolosa, La Carolina (Jaén)

Emilio Crisol Moya
Universidad de Granada

M.ª Esther Diánez Muñoz
CEIP Atalaya, Atarfe (Granada)

Lorena Domingo Martos
Asociación Juvenil Iliber

Jesús Domingo Segovia
Universidad de Granada

Juan de Dios Fernández Gálvez
Universidad de Granada

María Jesús Gallego Arrufat
Universidad de Granada

Vanesa M.ª Gámiz Sánchez
Universidad de Granada

María del Mar García Cabrera
Universidad de Córdoba

Inmaculada García Martínez
Universidad de Granada

Pilar González Moreno
Colegio «Luisa de Marillac» (Granada)

Sara María Gutiérrez Martín
CEIP Medina Elvira, Atarfe (Granada)

Antonio Hernández Fernández
Universidad de Jaén

Nina Hidalgo Farran
Universidad Autónoma de Madrid

M.ª Lina Higueras Rodríguez
Universidad de Granada

Eva Fca. Hinojosa Pareja
Universidad de Córdoba

Alberto López Ramos
CEIP «José Garnica Salazar», Alcalá la Real (Jaén)

Estefanía Martínez Valdivia
Universidad de Granada

José Manuel Martos Ortega
Grupo de Investigación FORCE

Amelia Morales Ocaña
Universidad de Granada

Francisco Javier Murillo Torrecilla
Universidad Autónoma de Madrid

Marta Olmo Extremera
Grupo de Investigación FORCE

© Ediciones Pirámide

José Antonio Pareja Fernández de la Reguera
Universidad de Granada

Beatriz Pedrosa Vico
EU «SAFA» de Úbeda (Jaén)

Miguel Pérez Ferra
Universidad de Jaén

Purificación Pérez-García
Universidad de Granada

Luis Fernando Pinto Juárez
CEIP Medina Elvira, Atarfe (Granada)

Rocío Quijano López
Universidad de Jaén

M.ª Rosa Quirante Carrero
Grupo de Investigación FORCE

Javier Rodríguez Moreno
CEIP de Linares (Jaén)

M.ª Asunción Romero López
Universidad de Granada

Purificación Salmerón Vílchez
Universidad de Granada

Rosa M.ª Solana González
CEIP «Padre Manjón», Huétor-Tajar (Granada)

Miguel Ángel Tidor López
CEIP San Roque, Felix (Almería)

© Ediciones Pirámide

Índice

Preámbulo 17

BLOQUE I
Aproximación teórica de la Didáctica

1. Didáctica y currículum: campos disciplinares 21

Resumen 21
1. Introducción 21
2. La didáctica: ¿de qué trata?, ¿para qué sirve? 21
   2.1. Doble dimensión del conocimiento didáctico 23
   2.2. El triángulo didáctico: docente, contenido y sujeto 24
   2.3. El núcleo didáctico y la mejora escolar 25
   2.4. Enseñar y aprender en la sociedad de la información 25
3. De la *Didáctica magna* a la configuración actual con la tradición curricular . 26
   3.1. Emergencia de la didáctica y currículum 27
   3.2. Actualmente, integrar en un marco común el cómo (método) y el qué (contenido) 28
   3.3. En el proceso de enseñanza, de hecho, se integran la didáctica y el currículum 29
4. Resignificar la didáctica general 30
   4.1. Reconstruir su identidad 30
   4.2. La práctica docente como clave de la mejora 32
   4.3. La profesionalidad docente se juega en su metodología didáctica 33

Referencias bibliográficas 34

2. Contenidos, objetivos y competencias en educación 35

Resumen 35
1. Unas reflexiones iniciales 35
2. De los contenidos a las competencias: algunas precisiones 37
3. Contenidos en la programación didáctica 38
   3.1. Áreas de conocimiento y bloques de contenidos 40
4. Los objetivos en educación 40
5. Niveles de concreción de las intenciones educativas 41

© Ediciones Pirámide

6. La consideración de los objetivos desde distintas tradiciones de investigación . 42
6.1. Concepción racional-tecnológica 42
6.2. Concepción hermenéutica 42
7. Competencias básicas y procesos formativos 43
Referencias bibliográficas 46

3. Atención a la diversidad 47

Resumen 47
1. La diversidad en la escuela 48
2. Atención a la diversidad y la equidad educativa 49
3. Actitudes y comportamientos del profesorado sensible a la atención a la diversidad 52
4. Consideraciones finales: formar profesores para la diversidad 54
Referencias bibliográficas 56

4. Didáctica general y didácticas específicas: qué las une y qué las diferencia 59

Resumen 59
1. Introducción 60
2. Aproximación etimológica a diversos términos relativos a la formación 60
3. Construir un espacio de intercambio de saberes 62
4. ¿Puede constituirse una didáctica específica sin considerar un campo de estudio general? 63
Referencias bibliográficas 65

BLOQUE II
Procesos para el desarrollo de la acción didáctica

5. Querer ser docente 69

1. Introducción 70
2. Exigencias 70
3. Acción didáctica 71
4. Compromiso personal 72
5. A modo de conclusión 73
Referencias bibliográficas 74

6. Cómo organizar y categorizar el qué enseñar (o qué aprender) para avanzar hacia otra escuela (caminando hacia una escuela inclusiva) 75

1. Introducción 76
2. Ideas para reflexionar 76
2.1. Sobre atención a la diversidad y normativa 76
2.2. Sobre escuela inclusiva 77

© Ediciones Pirámide

3. Qué hacer 79
3.1. Medidas curriculares 79
3.2. Medidas organizativas 92
3.3. Sobre competencias básicas y escuela inclusiva 92
3.4. Algunas ideas para el trabajo de los apoyos 94
4. A modo de epílogo 94
Referencias bibliográficas 94

7. La programación didáctica 97

1. De qué hablamos cuando nos referimos a la programación didáctica 98
2. Didáctica y/o currículum 98
3. Elementos que integran la programación didáctica 99
3.1. Contexto de la programación 99
3.2. Principios psicopedagógicos de la programación 100
3.3. Contenidos, áreas de conocimiento y bloques de contenidos 100
3.4. Objetivos 100
3.5. Las competencias básicas 101
3.6. En torno a la metodología 101
3.7. Materiales y recurso 101
3.8. Evaluación 102
Referencias bibliográficas 102

8. Avanzando hacia otra escuela. Algunas implicaciones metodológicas 103

Resumen 104
1. Unas coordenadas básicas para ubicarse 104
1.1. Coordenadas sociocríticas 104
1.2. Retos y aprendizajes del futuro. Resultados, pero también ciudadanía competente para todos 106
1.3. Coordenadas que emanan del conocimiento actual sobre enseñanza y aprendizaje 107
2. Implicaciones sobre metodología. Unos principios de procedimiento y herramientas de trabajo 109
3. A modo de coda 113
Referencias bibliográficas 113

9. Estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje 117

Referencias bibliográficas 147

10. Materiales y recursos didácticos 149

Resumen 149
1. Introducción 150
2. Materiales y recursos didácticos 150

© Ediciones Pirámide

3. Utilidad en el desarrollo de los procesos didácticos 150
4. Tipos de materiales y recursos didácticos 151
4.1. Recursos experienciales directos 151
4.2. Recursos estructurales o propios del ámbito escolar 152
4.3. Recursos simbólicos 152
5. Valoración de los medios en el currículum 152
6. Selección de los materiales y recursos 152
7. Organización de materiales y recursos para una unidad didáctica 153
Referencias bibliográficas 154
Páginas web 154

11. Nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje. Los entornos virtuales para el aprendizaje, la enseñanza y la formación 155

1. Introducción 155
2. Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje 156
3. Los entornos personales de aprendizaje (PLE, *Personal Learning Environment*) 157
4. Las comunidades virtuales. Un entorno colaborativo abierto a la comunidad educativa 158
5. Algunos entornos en Andalucía 159
Referencias bibliográficas 160

12. Evaluar no es calificar: hacia una evaluación formativa 161

Resumen 161
1. A modo de introdución 162
2. ¿De qué se ocupa la evaluación? 163
2.1. Evaluación inicial o diagnóstico 164
2.2. Evaluación formativa 164
2.3. Evaluación sumativa 165
3. Evaluación de contenidos, capacidades y competencias 165
Referencias bibliográficas 169

13. Enfoques alternativos de evaluación de los estudiantes 171

Referencias bibliográficas 173

14. Análisis de tareas para preparar y seguir procesos de aprendizaje 175

1. Presentación y justificación 176
2. Conceptualización. En qué consiste y qué modelos hay 176
3. Posibilidades 177
4. Otros factores a conocer en el análisis de tareas 182
Referencias bibliográficas 183

© Ediciones Pirámide

15. La organización y el clima del aula: el liderazgo, la resolución de conflictos y la educación moral como propuestas de mejora actuales 185

1. Algunas cuestiones introductorias, pero básicas 185
2. Una perspectiva histórica de la dirección de clase 186
3. Motivación y aprendizaje efectivo: el currículum significativo 188
   - 3.1. Una metodología que integre de forma efectiva a los alumnos en la clase 190
   - 3.2. Las comunidades de aprendizaje, una herramienta para conseguir un currículum significativo para el alumnado (y sus familias) 192
4. Organización de la clase 196
5. Comportamientos y conductas no deseados 199
   - 5.1. ¿Qué es el conflicto? ¿Es siempre malo? 199
   - 5.2. Un revulsivo frente a los conflictos mal gestionados: la educación socioemocional 200
6. El desarrollo moral en el aula 202

Referencias bibliográficas 207

16. La colaboración de la comunidad educativa y del entorno en los proyectos educativos 211

1. Presentación y justificación 212
2. Descripción y desarrollo 212
3. Observaciones y consejos 214
4. Para saber más 215

BLOQUE III
Herramientas para la práctica. Ejemplos de maestras y maestros de Educación Infantil y Primaria

Experiencia 1. Pequeños investigadores. Grandes experiencias 221

1. Presentación y justificación 221
2. Descripción y desarrollo 222
3. Observaciones y consejos prácticos 223

Experiencia 2. Salida al entorno. Enterramos huesos de dinosaurios en el parque 225

1. Descripción de la experiencia educativa 225
   - 1.1. Objetivos 225
   - 1.2. Preparación de la salida 225
   - 1.3. Durante la salida 225
   - 1.4. Después de la salida 226

Experiencia 3. Proyecto de ecología acuática 227

1. Presentación y justificación 227

© Ediciones Pirámide

2. Descripción y desarrollo ... 227
3. Observaciones y consejos prácticos ... 230
4. Para saber más ... 230

Experiencia 4. «Tras los pasos de Shackleton». Descubriendo la Antártida ... 231

1. Presentación y justificación ... 231
2. Descripción y desarrollo ... 232

Experiencia 5. Laboratorio de poesía ... 237

1. Presentación y justificación ... 237
2. Descripción y desarrollo ... 238
   2.1. Objetivos generales del proyecto ... 238
   2.2. Sobre actividades ... 238
   2.3. Para la evaluación ... 241
3. Observaciones y consejos prácticos ... 241
4. Para saber más ... 241

Experiencia 6. Conozco mi provincia ... 243

1. Presentación y justificación ... 243
2. Descripción y desarrollo ... 244
   2.1. Partes del proyecto ... 244
   2.2. Actividad final de este proyecto. «Nos vamos a Granada» ... 244
   2.3. Actividades ... 245
   2.4. Evaluación ... 246

Para saber más ... 246

Experiencia 7. Cuaderno de bitácora. Desarrollo de la competencia lingüística escritura en Infantil y Primaria ... 247

1. Presentación y justificación ... 247
2. Descripción y desarrollo ... 247

Experiencia 8. El laberinto de la historia ... 251

1. Presentación y justificación ... 251
2. Descripción y desarrollo ... 252
   2.1. Fase preactiva ... 252
   2.2. Fase interactiva ... 252
   2.3. Fase postactiva ... 254
3. Observaciones y consejos prácticos ... 254

Para saber más ... 254

© Ediciones Pirámide

Experiencia 9. Grupos interactivos de aprendizaje cooperativo 255

Resumen 255
1. Introducción 256
2. Desarrollo de los grupos interactivos 257
3. Evaluación de los grupos interactivos 258
Referencias 259

Experiencia 10. Construir conocimiento entre iguales: el blog de aula en Secundaria 261

1. ¿Qué es un blog de aula? 261
2. ¿Qué aprende el alumno desde el blog del aula? 262
3. Algunas orientaciones prácticas para la construcción de un blog de aula 263
Referencias 264
Para saber más 264

© Ediciones Pirámide

Preámbulo

Los comienzos de siglo siempre se han caracterizado por ser períodos convulsos, pero también por cambios sustantivos en el modo de concebir la sociedad y vivir en ella y, consiguientemente, en la fijación de aspectos que son referentes en la centralidad de la realidad cultural predominante en ese momento. Pero esas realidades no son sobrevenidas, sino que en las sociedades avanzadas se conjeturan los períodos de tiempo en los que suceden los cambios de ciclos. Es cierto que no se puede ni acelerar ni tampoco demorar su aparición, pero sí predecir, en cierto modo, cómo preparar a la ciudadanía para afrontar dichos cambios. En las circunstancias actuales, tales cambios se concretan en la capacidad de general información y, a través de ella, conocimiento.

Las reflexiones anteriores llevan a la conclusión inmediata de que la preparación de la ciudadanía para cambios profundos y, por tanto, de carácter cualitativo, supone ofrecer una formación de calidad, lo que conduce de inmediato a estructurar los sistemas educativos de modo que el profesorado adquiera una formación acentuada, entre otros aspectos, del conocimiento didáctico necesario para llevar a cabo con efectividad su función docente.

A este efecto, quienes suscribimos estas líneas ofrecemos una obra, *Aprendiendo a enseñar,* con una estructura que parte de la retroalimentación continua entre teoría y práctica, como única posibilidad de dar respuestas a la realidad diaria que acontece en las aulas, desde el conocimiento previo de los maestros y generando nuevos conocimientos a partir de las necesidades que surgen del desempeño docente.

Este *leitmotiv* vertebra toda la realidad de la obra, que se articula en torno a cuatro bloques que seguidamente describimos.

El primero de ellos supone una aproximación teórica a la Didáctica General. No ha tenido buena prensa la realidad teórica de esta ciencia, creemos que con razón, ya que concebir la teoría como realidad especulativa sobre la que se reflexiona, atendiendo a la estructura de sus proposiciones y sentido filosófico, es tarea estéril. Sin embargo, la teoría resulta necesaria tanto para dar respuesta a los retos que plantea la práctica como para generar, desde las reflexiones sobre la práctica, la reconstrucción del corpus teórico.

El segundo bloque temático alude a los procesos para llevar a cabo la acción didáctica, que se orientan de modo más acentuado hacia el ejercicio de la secuencia didáctica en sus tres fases: actividades de inicio, desarrollo y cierre. Su importancia y significación radica en que dicha secuencia es fundamental para el aprendizaje de los contenidos de las áreas de conocimiento, que siguen el orden lógico de las materias.

Un tercer bloque plantea una serie de ejemplos, propuestas y herramientas didácticas que se proponen para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje o facilitar la adquisición de capacidades y competencia; por ejemplo, el trabajo mediante proyectos de investigación, proyectos integrados, grupos interactivos, etc. Con ello no sólo se pretende dar a conocer a los estudian-

© Ediciones Pirámide

tes de los títulos de grado de maestro las características y modos de proceder en la utilización de estas «herramientas», así como los métodos que se pueden articular para trabajar con ellas, sino que también se plantean acciones prácticas que permiten conocer rutinas y modos de proceder para su puesta en práctica.

En definitiva, esta obra se ha pensado para dar a conocer todos los aspectos que un docente necesita para poner en práctica los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando que su título es una síntesis de lo que compendia.

Jaén y Granada, junio de 2015.

© Ediciones Pirámide

BLOQUE I

Aproximación teórica de la Didáctica

1 Didáctica y currículum: campos disciplinares

ANTONIO BOLÍVAR BOTIA

RESUMEN

El capítulo, como introducción a la materia o asignatura, expone un panorama amplio de lo que es la didáctica y el currículum, desde la perspectiva de lo que pueden proporcionar estos campos disciplinares a la profesionalización de los futuros docentes. Toda una tradición secular europea, que inaugura Comenio en el siglo XVII, ha situado la didáctica en la tarea de proporcionar *métodos y prácticas docentes eficaces para enseñar algo* (contenidos) *a alguien* (sujetos). De este modo, hemos acumulado un amplio *corpus* de conocimientos que han ido configurando la disciplina; de algunos de ellos, desde nuestra situación actual, vamos a dar cuenta en este primer tema y a lo largo del libro. Contar con *buenos docentes* en la clave para la mejora de la educación. Desde luego, lograr incrementar los aprendizajes de todo alumnado requiere buenas metodologías, contrastadas con la experiencia, que empoderen a los profesionales docentes para conseguirlos.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza no debe dejarse a la improvisación, aunque tampoco contamos con recetas que, siguiendo sus pasos, conduzcan de modo seguro al éxito. La mejora sucede cuando se desarrollan *relevantes y valiosos procesos de enseñanza a nivel de aula.* Esto requiere una *práctica informada* por unos conocimientos y saberes prácticos, que pueden contribuir, de modo reflexivo (mejor aún con los colegas), a mejorarla progresivamente. Aprender a enseñar supone el ejercicio de una práctica docente, iluminada a partir de los conocimientos acumulados sobre qué metodologías y modos de gestionar el aula son más eficaces para el aprendizaje del alumnado. De ahí la relevancia, junto a otros factores que se describen, de la metodología didáctica.

Asistimos actualmente, desde distintas perspectivas, a situar a los buenos docentes como la clave para la mejora de la educación. El incremento de los aprendizajes de todo alumnado es el núcleo de la mejora de la escuela, por lo que se precisan buenas metodologías, contrastadas con las experiencia, que empoderen a los profesionales docentes para conseguirlo. La mejora sucede cuando se desarrollan buenos procesos de enseñanza a nivel de aula.

2. LA DIDÁCTICA: ¿DE QUÉ TRATA?, ¿PARA QUÉ SIRVE?

La didáctica comprende un amplio cuerpo de conocimientos, teorías y propuestas prácticas, acumuladas históricamente, sobre las diferentes dimensiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, importándole especialmente investigar y determinar *qué metodologías* pueden contribuir

© Ediciones Pirámide

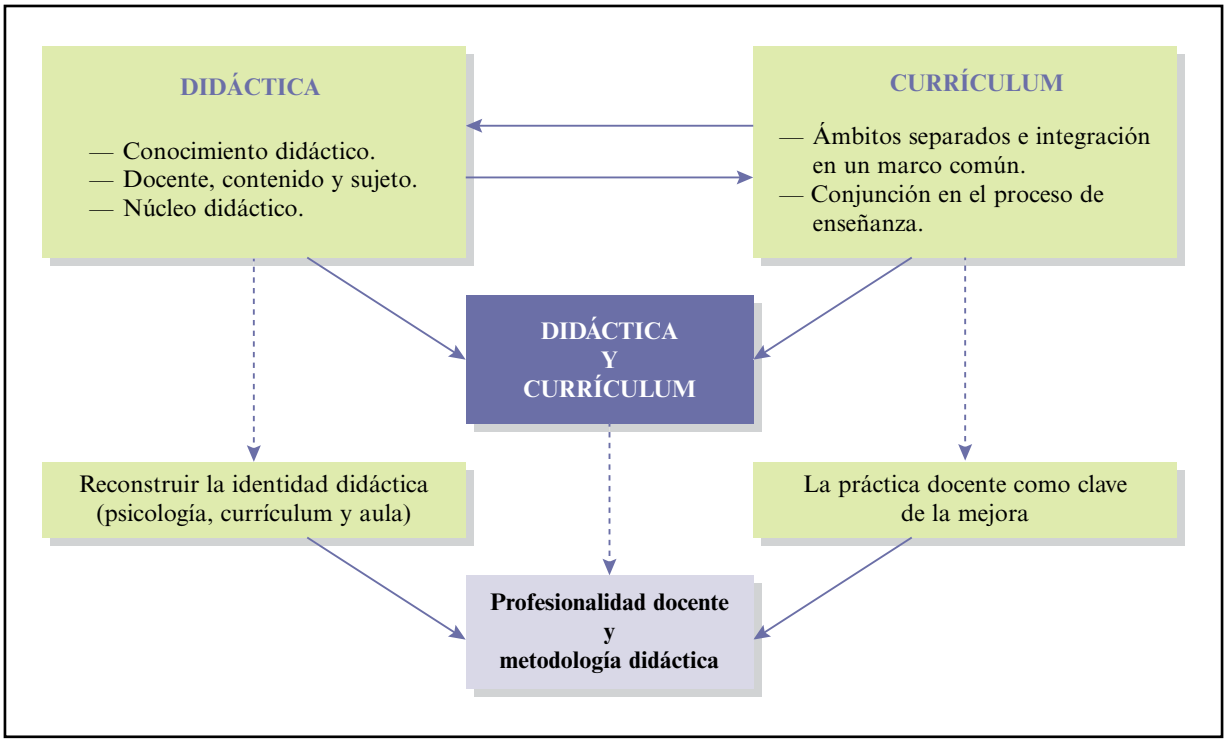


Figura 1.1.—Didáctica y currículum. Campos disciplinares.

a una mejora de dichos procesos de modo que potencien —según el ámbito y contextos— la acción docente. Su tarea se basa, pues, en los procesos educativos, cuando éstos son intencionados o planificados en contextos escolares, con el objetivo de provocar el aprendizaje y desarrollo personal o profesional de los sujetos (Bolívar, Rodríguez Diéguez y Salvador, 2004). Resulta fundamental, como objetivo primario de la didáctica, elaborar una *teoría sobre las prácticas de enseñanza,* y más específicamente sobre la práctica docente, con el compromiso de su mejora.

El campo disciplinar de la didáctica se configura en torno a la práctica (de ahí la dimensión práctica de la disciplina). Esta práctica se concibe como una acción o una actividad *relacional,* que implica, al menos, dos sujetos (profesor y alumno), que se desarrolla en un contexto determinado y que es intencional (es decir, persigue una finalidad). Existe un cierto consenso en que la didáctica se ocupa sobre todo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el marco institucional de la escuela. Así, Joan Mallart (2001, p. 30) define la didáctica como «la ciencia de la educación que *estudia e interviene* en el proceso de *enseñanza-aprendizaje* con el *fin* de conseguir la formación intelectual del educando». Los elementos fundamentales de esta definición, destacados en letra cursiva, son: «estudia e interviene» (teoría y práctica), «enseñanza-aprendizaje» y la finalidad.

La didáctica, desde su origen histórico en la *Didáctica Magna* de Comenio, como veremos posteriormente, tuvo como objeto principalmente la metodología, *cómo* llevar a cabo los procesos de enseñanza y organizar la acción para incrementar el aprendizaje. Como comenta De la Torre (1993), «la didáctica se ha caracterizado,

© Ediciones Pirámide

desde sus orígenes, por ocuparse preferentemente del *cómo* de la enseñanza y el aprendizaje. El cómo inicia los interrogantes que con mayor frecuencia inquietan a los profesores y en general a cualquier profesional [...]. En el fondo estamos ante un problema de *organización de la acción;* esto es, de seleccionar, ordenar y dirigir las diferentes acciones que llevan a cabo profesores y alumnos. Ello comporta un encadenamiento secuencial del pensamiento, una previsión de la acción».

El componente metodológico, señala Díaz Barriga (1997), constituye el núcleo central en la estructuración de la didáctica. Aun cuando nos encontremos, desde hace treinta años, en una crisis de la eficacia de lo metodológico, «sería importante regresar a la mirada tradicional de la didáctica, que resaltaba el valor del método y el papel profesional que el docente desempeña en su definición (...) para reconstruir y potenciar sus posibilidades en el marco de las exigencias educativas de fin de siglo» (p. 114).

Es cierto que lo metodológico se ha reducido, en numerosas versiones, a un papel instrumental, como «un conjunto de pasos técnicos (técnicas didácticas) que norman, en una relación abstracta, el proceder del maestro en la realización de su labor» (p. 118). Esta visión instrumental ha provocado un conjunto de problemas, destacando dos: no entrar en el conocimiento disciplinar y abstraer las propuestas técnicas de sus condiciones particulares como si fueran preceptos (o recetas) universales. De ahí el descrédito que ha tenido normativizar la práctica. Sin embargo, esto no significa renunciar a que «se trata de una disciplina que tiene una dimensión vinculada a la acción» (p. 119), pero sí subrayar que dicha dimensión —orientada a la acción— tiene que apoyarse en un marco conceptual que le aporte sentido.

2.1. Doble dimensión del conocimiento didáctico

La didáctica, pues, no queda limitada sólo al plano metodológico, pues también forman parte de sus preocupaciones los principios teóricos que son necesarios para resolver los problemas referidos al contenido, métodos y organización de las situaciones pedagógicas. La didáctica consiste en establecer los principios, así como su aplicación, que deben guiar la enseñanza y aprendizaje en el aula. Por eso, una *doble dimensión (descriptiva y normativa)* atraviesa, desde sus orígenes, el conocimiento didáctico.

Por una parte, pretende describir (ya sea mediante «explicar» o «comprender») los procesos de enseñanza-aprendizaje; por otra, aspira a prescribir, guiar o normativizar la práctica educativa, señalando qué procedimientos o metodologías resultan más eficaces en una determinada situación. Ciencia (explicativa) y tecnología (normativa) conjuntamente contribuyen a favorecer el aprendizaje. Así, Zabalza (1990, p. 154) afirma: «la didáctica posee una doble vertiente como materia: tratar de *conocer mejor* las realidades de su campo de estudio para poder *intervenir* de manera más eficaz sobre ella». Por su parte, Contreras (1990, p. 19) recoge este doble carácter definiendo la didáctica como «la disciplina que *explica* los procesos de enseñanza-aprendizaje para *proponer* su realización consecuente con las finalidades educativas».

Esta oscilación entre explicar las acciones (componente científico) en función de los compromisos con la práctica, al tiempo que proponer acciones que manifiesten una congruencia con la realización de determinados fines, es justo el punto central de la generación del conocimiento en didáctica. Por eso mismo, los problemas didácticos no son únicamente teóricos, sino prácticos (recurriendo ahora a la distinción aristotélica). Defendemos la necesidad de conservar, siempre que sea posible, un equilibrio entre los dos componentes. Si la didáctica es también una disciplina práctica, como mantenemos, no puede renunciar a la búsqueda de un conocimiento fundado teóricamente, pues de lo contrario podría perder su especificidad de disciplina propia, como —en parte— ha pasado en los últimos tiempos. Por tanto, afirmamos de nuevo que la didáctica no queda limitada al plano metodoló-

© Ediciones Pirámide

gico, pues también forman parte de sus preocupaciones los principios teóricos que son necesarios para resolver los problemas referidos al contenido, métodos y organización de las situaciones pedagógicas.

2.2. El triángulo didáctico: docente, contenido y sujeto

La didáctica se ocupa, pues, de la comunicación estratégica de saberes, y fundamenta las intervenciones docentes en las prácticas de enseñanza. Desde Comenio y, sobre todo, Herbart, la didáctica se apoya en un trípode (contenido, aprendiz y docente) que, según la relación o articulación que tengan entre sí, configuran un *modelo de enseñanza:*

a) Alumnos (discentes): sujetos que *aprenden.*
b) Docentes: sujetos que *enseñan.*
c) *Contenidos* que son enseñados y aprendidos.

En otros términos, también se ha hablado de *triángulo pedagógico* (objeto de conocimiento o ángulo epistemológico; psicológico, referido al sujeto de aprendizaje; y docente), que delimita el *espacio didáctico.* Algunos han propuesto un modelo tedraédrico, en el que se añadía, justamente, el método, si bien puede estar ya implícito en la relación didáctica que se establece entre los componentes. De acuerdo con el legado histórico, a la Didáctica como disciplina le ha importado especialmente investigar y determinar qué metodologías pueden contribuir a una mejora de los procesos de enseñanza, de modo que potencien, según el ámbito, la acción docente y los contenidos en que se desenvuelva.

No obstante, esto refleja una concepción muy limitada y tradicional de la enseñanza, como asimilación de unos contenidos codificados. Ello dificultaría enormemente poder incluir dentro de él, por ejemplo, una perspectiva constructivista del aprendizaje, donde los elementos (por ejemplo, los contenidos) cambian según sean procesados personalmente o enseñados por cada docente. Más aún, no encaja en una escuela 2.0, donde los contextos de enseñanza con tecnologías digitales trastocan el papel del docente, de los propios contenidos y del alumno, pudiendo éste crear su propio entorno de aprendizaje.

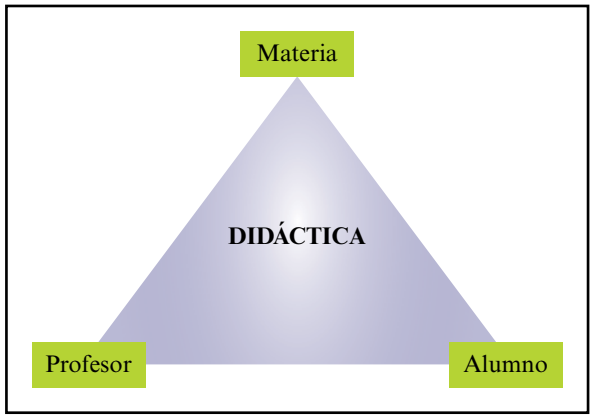


Figura 1.2.—El triángulo pedagógico.

En cualquier caso, el componente «docente» desempeña un papel clave, dado que es él el que pone en relación y dinamiza los elementos de la estructura didáctica, sea en una clase habitual o bien en un contexto digital. Entre el proyecto diseñado y las prácticas docentes media, como agente modulador y reconstructor, el profesor, con su «conocimiento práctico» y constructos personales, que explicará por qué construye los procesos didácticos de una determinada manera. *El profesorado, como agente curricular* y no como ejecutor mecánico, trasladará el currículum a la práctica no sólo mediatizado por el contexto escolar, sino por su manera propia y personal de entender la materia objeto de enseñanza. Esta *función mediadora,* de filtraje y redefinición significativa del saber cultural propuesto, y conformada por modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias o «ideologías», va a determinar en último extremo, junto a otros factores contextuales, el *acto didáctico.* La dimensión metodológica o estratégica se inscribe en la necesaria mediación del currículum entre el profesorado y

© Ediciones Pirámide

alumnado, que —dentro del medio social y educativo del aula— se realiza a través de las interacciones de clase, actividades/tareas, medios/recursos o materiales empleados.

2.3. El núcleo didáctico y la mejora escolar

Desde diferentes frentes y países se está reclamando poner en el centro de la mejora el trabajo docente en la sala de clases, lo que Richard Elmore (2010, p. 13) ha llamado el «núcleo pedagógico o didáctico»:

> «Nosotros sostenemos que sólo hay tres formas de mejorar los aprendizajes escolares: incrementando los conocimientos y habilidades de los profesores, incrementando el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso didáctico. Estos tres forman lo que llamo el *núcleo didáctico.*»

Las claves de la enseñanza se juegan, pues, en ese trípode: docentes (conocimientos y competencias), contenidos (valor, nivel y complejidad) y alumnos (rol en el proceso didáctico). «Todo lo que *no* está en el núcleo didáctico sólo puede afectar al aprendizaje y desempeño de los alumnos, por la vía de influenciar, en alguna medida, lo que sucede *dentro del núcleo*» (Elmore, 2010, p. 21).

Si se quiere incrementar los aprendizajes de los estudiantes, sólo ocurrirá como una consecuencia de la mejora de los contenidos del currículum, de los conocimientos y habilidades de los docentes, y del rol e implicación de los estudiantes. Sin unos docentes preparados y efectivos, unos alumnos motivados e implicados en el aprendizaje, y unos contenidos pertinentes y relevantes, no cabe una buena educación. Se puede, pues, intervenir en uno de estos tres ángulos, pero al mismo tiempo se deben ver afectados los otros dos restantes. De poco vale cambiar contenidos curriculares sin incidir en los conocimientos y competencias de los docentes, que son los que los implementarán. Igualmente, se pueden hacer unos procesos formativos para incrementar las competencias y conocimientos del profesorado, pero de poco servirá si no se mejora el currículum y el papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza.

Esta interacción, pues, supone que lo que se aprende es dependiente de las relaciones particulares que se establecen entre profesores y alumnos (cómo se agrupan, dimensiones de los alumnos que se tienen en cuenta, papel del profesor en la interacción, cómo la enseñanza ha sido diseñada y planificada, etc.), conjuntamente con el contenido. En los procesos entre estos elementos en el espacio del aula está en juego, en último extremo, la calidad de la enseñanza y aprendizaje; eso sí, acompañada y apoyada —de modo coherente— por el centro educativo y, más allá, con el apoyo de la familia y la comunidad, en el marco de una política educativa coherente.

2.4. Enseñar y aprender en la sociedad de la información

La didáctica ha estado muy limitada al contexto escolar, aun cuando haya sido y sea el más importante. Pero actualmente, en una sociedad del conocimiento y del *aprendizaje permanente,* la didáctica ha de abrirse aún más a otros contextos didácticos. Por eso, más allá de una concepción tradicional de enseñanza basada en la transmisión de información en el espacio cerrado del aula, en la sociedad de la información la adquisición de contenidos escolares deja de ser un objetivo en sí mismo, pasando a ser un medio para adquirir las competencias necesarias para aprender a aprender y poder seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En la sociedad de la información importa, más que «saber», «saber hacer», y más que «aprender», «aprender a aprender».

A su vez, la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida configura un *nuevo orden educativo:* nuevos lugares y entornos del aprendizaje exigen nuevas concepciones del papel de la escuela, más allá del aula, que no deberá estar aislada de los contextos educativos. El aprendizaje no pertenece sólo a la escuela, sino también a los

© Ediciones Pirámide

ámbitos informales y, por tanto, es responsabilidad de la comunidad. Nuevos lugares y entornos del aprendizaje exigen nuevas concepciones del papel de la escuela, que no deberá estar aislada de los contextos educativos (barrio, asociaciones, familias, municipio, etc.).

Con el desarrollo progresivo de la sociedad de la información y las tecnologías digitales asociadas, en particular la generalización de herramientas y servicios de la Web 2.0, emergen *nuevos escenarios de aprendizaje* que ofrecen múltiples oportunidades y recursos para aprender, lo que provoca *nuevas ecologías del aprendizaje:* dónde, cómo, cuándo y de quién se aprende. El aprendizaje ya no acontece únicamente de modo formal en la escuela y aula, sino que está informalmente *distribuido o disperso* en múltiples contextos, ajenos a la escuela. Los procesos de aprendizaje desarrollados en entornos educativos del ecosistema digital se inscriben en lo que ha dado en llamarse Entornos Personales de Aprendizaje (PLE, por sus siglas en inglés, *Personal Learning Environment*), como conjunto de fuentes de información, recursos, redes de conexiones y actividades que cada persona utiliza para aprender, en su gestión personal de la información. Esto devuelve al aprendiz el protagonismo y control de su proceso e itinerario de aprendizaje. La acción docente se dirige a hacer consciente al alumnado de su PLE, a fortalecerlo y a emplearlo como plataforma para movilizar sus aprendizajes y competencias.

Dada la relevancia de la experiencia de aprendizaje informal y de la diversidad de posibilidades de aprendizaje, cada persona puede construir su particular trayectoria de aprendizaje. Se destaca, por eso, la importancia de las *trayectorias personales de aprendizaje,* como consecuencia de lo que cada uno aprende en esos otros contextos, debiendo tenerse en cuenta la trayectoria personal de conjunto en la que se inscribe.

Cuando los conocimientos cambian rápidamente y lo que se aprende en la escuela pronto pasa a ser obsoleto o escasamente relevante, al tiempo que se puede acceder a un enorme volumen de información, uno de los principales objetivos de la escuela debiera ser ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos, capaces de reflexionar sobre lo que se aprende y a aprender por sí mismos.

3. DE LA *DIDÁCTICA MAGNA* A LA CONFIGURACIÓN ACTUAL CON LA TRADICIÓN CURRICULAR

Didáctica es la transcripción latina de los correspondientes términos griegos (el verbo *didáskein* y el correspondiente sustantivo *didaskalía*). En las lenguas occidentales empezó a emplearse a comienzos del siglo XVII en Alemania por Ratke (1571-1635), en el contexto de la Reforma Luterana, hasta llegar, a mediados del mismo siglo, a la obra fundacional (*Didáctica magna,* 1632 en edición checa y 1657 en la versión latina) de nuestra disciplina por Comenio (1592-1670). La didáctica es definida por éste como «el arte de enseñar fácil y sólidamente todas las cosas a todos los hombres». Desde entonces la meta de conseguir *omnes omnia docere* («enseñar todo a todos») ha guiado todos los esfuerzos en este ámbito, ya sea confiando en un saber fundado científicamente, ya en el saber práctico o personal del profesorado. Comenio la delimita como «un método mediante el cual podía enseñarse a todos los niños, con rapidez, amenidad y seguridad, la suma de todos los conocimientos y, al mismo tiempo, imbuirles en aquellas cualidades de carácter que fueran importantes para este mundo y para el otro».

Objetivo de la didáctica es, en este sentido originario de Ratke y Comenio, tanto la planificación de la enseñanza como especialmente los métodos y la organización de la clase. Este nuevo sentido de «método», que magistralmente ejemplifica Descartes («aumentar gradualmente mi conocimiento y elevarlo hasta el punto más alto»), es común con Comenio. La didáctica forma así parte del programa de la modernidad: la razón es, por naturaleza, igual en todos los hombres, proviniendo las diferencias del modo (método) como la emplean, como proclama Descartes en las primeras líneas de su *Discurso del método*

© Ediciones Pirámide

(publicado cinco años después de la edición original de la *Didáctica magna*). La metodología didáctica forma parte, pues, del *programa educativo moderno de lograr la igualdad entre los hombres,* pues «la razón, la única cosa que nos hace hombres y nos distingue de las bestias, está toda entera en cada uno de nosotros», afirma Descartes en las primeras páginas de su obra. Las posibles diferencias provienen de cómo la emplean, y de ahí la relevancia de un buen método para conducirla.

3.1. Emergencia de la didáctica y currículum

La *emergencia de la didáctica* requiere diferenciar entre enseñanza y lo que es enseñado. Esta distinción no se hacía antes del siglo XVI (la palabra latina «doctrina» hacía referencia tanto a las prácticas sociales de enseñanza como al conocimiento transmitido). En ese momento empieza a disolverse esta identificación, puesto que los libros heredados son sustituidos por nuevos libros de texto (ruptura renacentista con la tradición e invención y uso de la imprenta) y, por tanto, el «cómo» enseñar comienza a disociarse de «lo que se enseña». Con el tiempo, el primero sería preferentemente referido a la didáctica, y el segundo al currículum.

Así, una tarea es la identificación y organización de cuerpos de conocimiento (currículum) y otra la organización de los procedimientos más adecuados para una eficiente transmisión. Como consecuencia, alrededor de 1600 se van generando dos campos de conocimiento, asociados con «currículum» y «didáctica», respectivamente. Se trata, pues, de determinar un currículum (que ya no viene dado sólo por los libros conservados) y un orden o método para aprenderlo, que deberán aplicarlo los especialistas en el modo de enseñar. Se ha estudiado y documentado esta diferencia desde el origen mismo de la didáctica en el siglo XVI, cuando se produce —como se ha señalado antes— una reorganización del saber pedagógico, que va a provocar tanto la emergencia del currículum como de la didáctica (Bolívar, 2008). Por eso, se podría decir que mientras que la didáctica se ha ocupado del *cómo,* el currículum se ha centrado en el *qué.*

Como se muestra en la tabla 1.1, tratar los problemas educativos de la enseñanza desde el marco de la didáctica es propio de los países centroeuropeos, con una mayor tendencia centralista, donde la administración determina qué hay que enseñar o aprender; el problema didáctico del profesorado es cómo conseguirlo. Por su parte, en los países anglosajones, donde ha dominado una mayor descentralización de la educación y una autonomía de los centros educativos, se han tenido que plantear qué hay que enseñar y cómo organizarlo, dado que no viene determinado por un nivel central.

TABLA 1.1
Didáctica y currículum

Didáctica	**Currículum**
Tradición europea (centralista)	**Países anglosajones (descentralizados)**
Cómo enseñar: metodología.	Qué enseñar: organización de todos los elementos.
Procesos de enseñanza-aprendizaje.	Cómo el conocimiento es seleccionado y organizado, no neutro.

De acuerdo con esta tradición histórica y geográfica, el concepto y campo de la didáctica se ha cifrado principalmente en el *cómo metodológico,* proporcionando formas para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bajo la poderosa influencia sistematizadora de J. F. Herbart (1776-1814), las metodologías didácticas comienzan a hacerse dependientes de las teorías del aprendizaje. Por el contrario, el «currículum» se configura en los países anglosajones como un amplio marco para determinar qué contenidos merecen ser enseñados. La cuestión que podemos plantear es: ¿qué significa pensar la enseñanza desde la didáctica o la educación desde el currículum? Como

© Ediciones Pirámide