

January 2012

Situaciones, tareas y experiencias

Alicia R. W. de Camilloni

Universidad de Buenos Aires, acamilloni@arnet.com.ar

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

R. W. de Camilloni, A.. (2012). Situaciones, tareas y experiencias. *Actualidades Pedagógicas*, (59), 15-32.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas*

Alicia R. W. de Camilloni

Directora de la Maestría en didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

acamilloni@arnet.com.ar



Resumen: el propósito de este artículo es presentar y analizar varias respuestas a interrogantes sobre la empresa de enseñar y sobre las actividades de los alumnos, tomando en consideración teorías generales de la experiencia y de la acción. Estas teorías sirven de fundamento a diversas propuestas y modelos que provienen de la didáctica general, así como de diversas didácticas de las disciplinas. Se eligieron algunas que, en particular, se refieren al trabajo de los alumnos, el cual está asociado a la tarea escolar. También se señala la necesidad de fundar las propuestas didácticas en principios teóricos comunes para arribar a definiciones conceptuales de las nociones de situación, tarea y experiencia.

Palabras clave: didáctica, acción, enseñanza, experiencia, situación, tarea.

15



Recibido: 1 de octubre del 2011
Aceptado: 10 de enero del 2012

* El artículo es fruto de la revisión de propuestas, nacidas de la investigación y de la reflexión sobre la práctica, que la autora recoge para su estudio.



Situations, Tasks and Learning Experiences in the Teaching of Disciplines

Abstract: the purpose of this article is to present and analyze several answers to questions related to the field of teaching and the activities of students, taking into consideration general theories about experience and action. These theories are the foundation for several proposals and models that come from general teaching and teaching in different disciplines. A few are chosen that particularly relate to the work of students, which is associated with homework. The paper also points out the need to base the teaching proposals on common theoretical principles to reach conceptual definitions of the notions of situation, task and experience.

Keywords: Teaching, action, education, experience, situation, task.



Situações, tarefas e experiências de aprendizagem na didática das disciplinas

Resumo: o objetivo deste artigo é apresentar e analisar várias respostas a questões sobre o propósito de ensinar e sobre as atividades dos alunos, levando em consideração teorias gerais da experiência e da ação. Estas teorias servem como fundamento para diversas propostas e modelos que provém da didática geral, assim como de diversas didáticas das disciplinas. Foram escolhidas algumas que, particularmente, referem-se ao trabalho dos alunos, o qual está associado à tarefa escolar. Aponta-se também a necessidade de fundamentar as propostas didáticas em princípios teóricos comuns para chegar a definições conceituais das noções de situação, tarefa e experiência.

Palavras chave: didática, ação, ensino, experiência, situação, tarefa.



Introducción

La didáctica general y las didácticas específicas y entre ellas, las didácticas de las disciplinas, cuando han respondido, en especial, a perspectivas o enfoques centrados en el alumno, han planteado como problemática central la necesidad de definir de manera congruente con el enfoque adoptado, no solo principios de teoría de la enseñanza y las tareas de enseñanza del profesor, sino también las actividades de aprendizaje de los alumnos. Preguntas tradicionales de las didácticas son qué enseñar, a quiénes, cuándo, dónde, cómo y por qué. Estas preguntas no solo han recibido distintas respuestas según autores y corrientes didácticas, sino que también lo que observamos, principalmente, es que el énfasis varía según la importancia que se dé a cada una de esas interrogaciones; no todas se encuentran a la par. En algunas teorías el “dónde” no es relevante, porque son respuestas abstractas, caracterizadas por la generalidad de las situaciones; en otras teorías se omite considerar en profundidad “a quiénes”, ya que la respuesta elegida remite a un estereotipo de alumno, según la edad y la etapa escolar, que en última instancia, no se corresponde con ninguna de las individualidades de los alumnos que integran el grupo clase. En consecuencia, hay didácticas que, o no responden a la pregunta “a quiénes” u ofrecen una respuesta tan general que se convierte en irrelevante en lo que respecta a la definición de los sujetos a los que se enseña.

El empleo de métodos de enseñanza que se centran en la transmisión de información que se piensa idéntica para todos los alumnos no tiene en cuenta la especificidad del contenido por enseñar, así como también la falta de consideración acerca de los fenómenos de perjuicio o beneficio para el aprendizaje, producidos por el orden elegido para la secuencia de contenidos o actividades que se presenta muestra que la pregunta “cuándo” se



ha omitido al construir la propuesta didáctica. Generalmente, se encuentra una respuesta al “cómo” pero no siempre a la pregunta, seguramente más importante desde el punto de vista de la y las didácticas, que es la que requiere una respuesta teórica y que es “por qué”. A esas preguntas que se continúan formulando se agrega otra: ¿qué se espera que hagan los alumnos durante el aprendizaje y después de que este haya concluido, aparentemente, de acuerdo con la programación formal de la enseñanza?

Los conceptos de *actividad, experiencia, tarea y situación* se entretajan en las respuestas a ese interrogante. A estos conceptos, ya clásicos, se agregan, entre otros, los de *espacio de experiencia, espacio de trabajo, entorno de aprendizaje, objeto de aprendizaje, ambiente educativo de aprendizaje y espacio de vida*. En suma, el ambiente es concebido de diferentes maneras, con distinto alcance y con mayor o menor significación para las relaciones que los seres humanos entablan con él; natural o construido por el docente para que el alumno aprenda. Sus significados varían según la teoría desde la que son definidos. Sería imposible efectuar un recorrido histórico y enumerar acá de modo completo las definiciones en uso de estos términos. Por lo tanto, a partir de esta presentación que es parcial, trataré de analizar algunos de los problemas y significados conceptuales que encontramos a ese respecto en las teorías didácticas, procurando darles un encuadre general, apropiado para su análisis en las didácticas de las disciplinas. Precisamente, esta puede ser una de las misiones de la didáctica general, ya que, como disciplina, ella misma se encuentra en una región del conocimiento en la que la preparación del suelo para la utilización de conceptos generalizables cuenta con condiciones más favorables que cuando se construyen en campos específicos con problemáticas específicas. Los ejemplos de modelos de situaciones, actividades y tareas didácticas que presentamos han sido tomados de autores e investigadores que trabajan en diferentes didácticas de las disciplinas, entablándose así un diálogo entre la didáctica general y las didácticas de las disciplinas que conforman, entre todas, el ancho campo de la didáctica. De esta manera, se pone la didáctica; recordamos que Basil Bernstein, (2000, p. 14) afirma:

[...] la teoría de la instrucción es un discurso crucial recontextualizado en tanto regula las solicitaciones de la práctica pedagógica, construye el modelo del sujeto pedagógico (el que adquiere), el modelo del transmisor, el modelo del contexto pedagógico y el modelo de la competencia pedagógica comunicativa.

Entonces, nuestro punto de partida es, y debemos puntualizarlo, que la enseñanza es una acción social de intervención, por lo cual, en la faz que corresponde a la acción del profesor y en la otra faz que atañe a los alumnos, quienes igualmente deben realizar acciones, ya no de enseñanza sino de aprendizaje, las situaciones didácticas se inscriben en el marco de una teoría de la acción social, en la que se comprende y se explica el sentido de la actividad humana. Por ende, esta constituye un referente basal de la didáctica.

La noción de experiencia en Dewey

Por la vinculación que establece entre los términos que recogimos en el título de este trabajo, comenzaremos, como un modo de aproximación a la construcción del significado de la acción, por retomar la noción de “experiencia” en la teoría de John Dewey. Esta noción se constituye, en el marco de la pedagogía deweyana, como concepto central. De esta manera lo sostiene Michel Soetard (2003), quien afirma que es John Dewey “el que convierte la relación experiencia y educación en el pedestal de una reflexión pedagógica y filosófica de gran amplitud” (p. 153). Apoyado en la filosofía del pragmatismo, Dewey considera que la experiencia sirve de lazo de unión entre la naturaleza psicosocial del ser humano y su ambiente material; la experiencia es la que da su sentido al entorno; por esta razón, su tesis en *Experiencia y Educación* es que “la lección para la educación progresiva es que necesita en un grado urgente [...] una filosofía de la educación basada en una filosofía de la experiencia” (1954, p. 28).

Experiencia y vida para el hombre son lo mismo, con resultados desconocidos e inciertos y con dirección orientada hacia el futuro. Apartándose del razonamiento discursivo que lo caracteriza y procurando dar más riqueza al concepto, recuerda una hermosa cita de un poeta que no menciona: “toda experiencia es un arco a través del cual brilla aquel mundo no hollado, cuya orilla se desvanece más y más cuando me muevo” (1954, p. 37).¹

El papel de la conciencia consiste, precisamente, en reconstruir la experiencia ante las condiciones cambiantes del ambiente y el sujeto. La reconstrucción se debe realizar de acuerdo con los principios de continuidad e interacción. Estos son inseparables uno del otro. Dewey afirma:

1 La cita pertenece a Tennyson, Alfred Lord: “All experience is an arch where through gleams that untraveled world whose margin fades for ever and for ever when I move”.

Se suceden situaciones diferentes pero, conforme con el principio de continuidad, algo de las primeras pasa a las siguientes. Así como un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su entorno, se dilata o se contrae. [...] Lo que ha adquirido de saber y habilidad en una situación anterior se vuelve un instrumento para comprender y tratar efectivamente (*con eficacia*) la situación siguiente (1954, p. 51).

El papel del educador es fundamental porque: “la creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas. Pues algunas experiencias son anti educativas” (Dewey, 1954, p. 22) y agrega: “toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia” (1954, p. 43). Es decir, de acuerdo con el pensamiento de John Dewey, la experiencia transforma no solo al sujeto, sino también la situación. Por consiguiente, experiencia, situación y acción son conceptos nucleares e indisolublemente ligados en la concepción pedagógica de Dewey. Así los ha recogido la tradición progresiva de la pedagogía y la didáctica del siglo xx, que han tendido a poner especial atención en cada término y en sus vinculaciones.

20

■ Por ejemplo, una concepción muy difundida se desarrolló a partir de estas ideas, en la teoría del “aprendizaje experiencial” de David Kolb (1984), que se instala —como él mismo lo afirma— como una Filosofía de la Educación (Kolb y Kolb, 2005, pp. 192-212). Este autor se apoya en la teoría de la experiencia de Dewey y la teoría de la actividad de la cognición social de Vygotsky. Introduce la idea de “espacio de aprendizaje” para abarcar la interrelación entre los estilos de los alumnos y el ambiente educativo de aprendizaje, basándose sobre la idea de Kurt Lewin de “espacio de vida”. El aprendizaje, al que Kolb entiende como una adaptación holística al mundo, es concebido por él como un proceso en el que se produce la reconstrucción de la experiencia mediante la resolución de conflictos entre modos dialécticamente opuestos de adaptación y de transacciones sinérgicas entre la persona y el ambiente. En el aprendizaje se integran conocer, percibir, sentir y actuar. Por otra parte, Kolb diferencia macro, meso y microsistemas, de acuerdo con Urie Bronfenbrenner (1977, p. 78), y su teoría de la ecología del desarrollo humano, en la que este examina el modo como los diversos contextos naturales y artificiales se interrelacionan y se influyen mutuamente y concluye que estos son determinantes de las posibilidades de desarrollo del niño.

En consecuencia, los espacios, sus dimensiones y naturaleza son fundamentales en la teoría de Kolb. También el encuadre en el que se apoya para construir su concepción del conocimiento que es tomado de la Teoría de la Cognición situada (Brown, 1989, pp. 32-41). No considera el espacio como un espacio físico, sino que sus rasgos esenciales son que es un espacio social y cultural. A lo anterior agrega que el conocimiento reside en una comunidad de práctica. Aprender es llegar a ser miembro de una “comunidad de aprendizaje”, partiendo de la posición de participante periférico. Según Kolb, el aprendizaje es un proceso de locomoción por medio de regiones de aprendizaje en las cuales los aprendices se pueden sentir más o menos cómodos, se trate de regiones especializadas o integrativas. Como se ve, la concepción de Kolb se nutre de distintas teorías a las que estructura en una propuesta modelizadora del aprendizaje: el ciclo de aprendizaje en cuatro fases que propone para la programación de enseñanzas y aprendizajes, en general, aunque reconoce que los estilos de aprendizaje varían según los alumnos. Son los cuatro momentos del ciclo: la experiencia concreta, la experimentación activa, la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Articuladas las cuatro fases, el alumno desarrollará un aprendizaje personal ayudado por una enseñanza conversacional del profesor. El alumno, orientado por el profesor, interactúa con el espacio de aprendizaje que, para él, integra el “espacio de vida”.

Las teorías de la acción y la actividad

El sujeto de la experiencia es sujeto de la acción

Las teorías de la acción social, a partir de la obra de Max Weber en adelante, adoptaron a la acción como unidad de análisis. Acción y actividad han sido concebidas de distintas maneras; Harry Daniels (2006, p. 49) recorre el camino de algunas de las teorías de la acción partiendo de Vygotsky, sin embargo, Leontiev va más allá, particularizando también en la obra de Basil Bernstein y en los aportes de Wartofsky, Wertsch y Engeström. Encuentra en Vygotsky y Bernstein concepciones de la experiencia que, según afirma, no son incompatibles, aunque presenten diferencias. En Vygotsky, la experiencia intermental da forma al desarrollo intramental, proceso mediado en el que artefactos producidos culturalmente (formas de habla, representaciones como ideas, creencias, signos y símbolos) dan forma y son conformados por el compromiso humano con el mundo. Una didáctica que se fundamente en la postura de la pedagogía sociocultural tiene que incluir,

operacionalizándola, la noción de situación de desarrollo en la que se produce la interacción que forma la mente.

Los conceptos de regulación del orden social y de posicionamiento social son empleados por Bernstein para explicar el establecimiento de relaciones específicas con otros sujetos y entre sujetos. De acuerdo con este posicionamiento social y con las disposiciones mentales, se distribuye el trabajo en las actividades. En ellas, más que los objetos de los que tratan, en cuanto a su papel formativo, importan más los modos de comunicación dominantes, regulados por el discurso pedagógico. En él, la ideología, más que un contenido, se expresa en el modo de relación que establece para la construcción del contenido. El discurso o los discursos son descritos como las relaciones que ellos crean entre poder y control; por ejemplo, la fuerte clasificación de las disciplinas conduce a la adquisición de destrezas especializadas. El profesor es dominante y el alumno está constreñido al logro de los aprendizajes determinados por la práctica del profesor. Este es un discurso regulativo, asimétrico y jerárquico.

En cambio, en un discurso en el que prima la clasificación débil de las disciplinas, se estimula a los alumnos para que sean activos, para que emprendan búsquedas, para que exploren, para que aprendan a su propio ritmo. Bernstein nos habla de *voz* y de *mensaje*, como conceptos que ayudan a comprender el carácter de la actividad. “Voz refiere a los límites de lo que podría ser realizado si la identidad (del alumno) fuera reconocida como legítima” (Bernstein, 2000, p. 204), la relación clasificatoria, fuerte o débil, regula la voz. Sin embargo, Bernstein añade que aunque la voz condicionó lo que podía o no decirse, no hubiera podido determinar el mensaje, que es lo que ha dicho una persona que ha adoptado una posición particular. El mensaje es una función del enmarcamiento o control. Cuanto más fuerte es el enmarcamiento, más pequeño es el espacio acordado para la variación potencial del mensaje. La identidad de los alumnos en la situación establecida es una función de la voz (posibilidad) y del mensaje (posicionamiento). Allí se juegan las relaciones entre poder y control. Estas teorías de la actividad acentúan el papel mediador de los artefactos construidos culturalmente (Vygotsky) o de las regulaciones ejercidas por los discursos pedagógicos. Estas teorías no son iguales, pero, como lo señala Harry Daniels, son compatibles entre sí.

Encuadrado en la *vita activa*, que distingue de la *vita contemplativa*, el concepto de acción desarrollado por Hannah Arendt (1996) es particularmente

interesante para nuestra exposición. Al referirse a la acción, ella diferencia dos nociones de origen griego: el concepto aristotélico de *energeia* y el de *kinesis*. La *kinesis* es un proceso que tiene comienzo y final; solamente está completo cuando concluye obteniendo el resultado buscado. En cambio, la *energeia* supone una actividad que no tiene otro objetivo que su propia realización y manifiesta ese sentido en cada momento del proceso. Está completa durante todo el tiempo de su realización; responde a una motivación propia del agente de la acción. La *energeia* se opone a la cultura de la búsqueda de resultados; esta es creativa, inicia actividades nuevas, de resultado impredecible (Arendt, 1958, p. 9). Los resultados no pueden ser controlados totalmente. La acción, con el modelo de la *energeia*, genera una oleada de consecuencias que dependen de las personas que interpretan la acción, en sus peculiares formas personales. De esta manera, la acción se caracteriza por lo que Arendt denomina “la carencia de límites de la acción”, porque nunca queda encerrada entre un conjunto de individuos identificables (Arendt, 1958, p. 190). Esta autora dice que se es agente, pero no autor indiscutible de esta acción.

Para comprender de qué se trata la acción, y en nuestro caso, cuál es el concepto del cual nos valemos en relación con la enseñanza y el aprendizaje, es muy importante la diferenciación que establece Hannah Arendt entre tres tipos de actividades prácticas. Ella diferencia “labor”, “trabajo” y “acción”; aunque, como señala, nuestros idiomas se han esforzado por no establecer diferencias entre las palabras *labor* y *trabajo*, la diferencia entre estos dos conceptos es muy relevante.

La labor produce bienes de consumo, y laborar y consumir no son más que dos etapas del siempre recurrente ciclo de la vida biológica [...] Un elemento de la labor está presente en todas las actividades humanas, incluso en las más altas, en la medida en que pueden ser emprendidas como tareas “rutinarias” mediante las cuales nos ganamos la vida y nos mantenemos vivos (Arendt, 1957).

La labor es repetitiva, rutinaria, urgente y sus productos no son durables, aunque sí necesarios. En cambio, el trabajo fabrica cosas durables. El trabajador, artesano o eximio artista, fabrican cosas durables y crean el mundo, “durabilidad y objetividad son los resultados de la fabricación, el trabajo del *Homo faber*, que consiste en la concreción” (Arendt, 1957). En consecuencia, se diferencian de modo claro, labor, trabajo y acción.

Tener un comienzo definido y un fin determinado predecible es la característica de la fabricación (trabajo) que a través de este solo rasgo se distingue de todas las demás actividades humanas. La labor, atrapada en el movimiento cíclico del proceso biológico, carece de principio y, propiamente hablando, de fin —solamente pausas, intervalos entre agotamiento y regeneración (Arendt, 1957).

En cambio, la acción, como vimos antes, no tiene un fin predecible. Y en esto, al menos, coincide Hannah Arendt con John Dewey: la acción tiene resultados inciertos, porque es nueva aunque se proponga servir de enlace con la tradición. Desarrollar en los alumnos la capacidad para la acción es responsabilidad de los profesores, mediante la creación de las condiciones en las cuales los estudiantes deban enfrentar riesgos y asumir responsabilidades (Hinchiliffe, 2010). Según Arendt, en cuanto a la educación:

[...] el problema de la educación en el mundo moderno reposa en el hecho de que, por su verdadera naturaleza, no puede abandonar ni la autoridad ni la tradición, y que debe actuar en un mundo que ni está estructurado por la autoridad ni sostenido por la tradición (Arendt, 1958).

Para esta autora, la educación es una cuestión en la que se debe resolver esta doble responsabilidad. Ahora bien, ¿qué relaciones hay entre las acciones, las situaciones y las tareas?

Las actividades pedagógicas y las situaciones y actividades didácticas

En los trabajos que se publican desde hace varias décadas, las categorías que encontramos se emplean con diferentes sentidos y alcances. Es habitual definir *la situación didáctica* como reunión del conjunto de actividades, en las cuales los alumnos deben movilizar o construir saberes para lograr los fines establecidos por el profesor. De esta manera, en este sentido, las situaciones son la unidad mayor en la que los alumnos deben realizar actividades.

En un trabajo de hace varias décadas, que tiene todavía vigencia e interés, Guy Brousseau (1978, pp. 130-140) se ocupa de las *actividades didácticas*, con el fin de estudiarlas e investigarlas, en el entendimiento de que las situaciones didácticas son objeto de conocimiento de la didáctica (1978, p. 131). En su artículo retoma los interrogantes que trató Jean-Marie de Ketele en su tesis, esto es: qué, por qué y cómo. Estas son las preguntas a las que responde quien programa actividades o situaciones didácticas y en sus respuestas el investigador debe prestar atención. Las situaciones

didácticas definen la interacción maestro-alumno en distintos órdenes, en lo que respecta al medio social, al medio escolar, al material que se manipula, a las preguntas y las relaciones con la verdad que se construyen. Constan de series de interacciones; en ellas, entran en juego numerosas variables.

En un análisis diacrónico, Brousseau señala que el proceso interactivo tiene carácter dialéctico en lo que respecta a la dialéctica de la acción, la más general, en la que se plantea la interacción con el medio; la dialéctica de la formulación, relacionada con el intercambio con otros sujetos; y finalmente, la dialéctica de la validación que conduce a la construcción de una “teoría” por el sujeto de las actividades. En un análisis sincrónico se debe examinar quiénes son los alumnos, el maestro, la etapa del conocimiento, los objetivos, la secuencia, el uso previsto de las producciones del alumno, los comportamientos aceptados, las informaciones conocidas o ignoradas, las motivaciones, los resultados obtenidos por el alumno, así como las condiciones cognitivas, afectivas, lingüísticas, informacionales y materiales que se encuentran en la situación. Por consiguiente, Guy Brousseau también afirma que los resultados del trabajo en una situación didáctica no son previsibles.

De manera operacional, François Mangenot (2003) define la *actividad pedagógica* como aquello que se le indica al alumno debe hacer. Afirma que puede ser fácilmente caracterizada por la consigna proporcionada y por la producción esperada; la tarea o guion incluyen una o más actividades que tienen sentido para los aprendices, se apoyan sobre recursos didácticos y toman en cuenta el dispositivo espacio-temporal y humano, en términos, a la vez, de comunicación y de acompañamiento pedagógico. Pero también encontramos en otro de sus estudios, con respecto al diseño de recursos para la enseñanza, la referencia a los “objetos de aprendizaje” a los que describe de manera tan amplia que pueden ir desde una simple actividad de una hora hasta un curso entero (Mangenot y Soubrié, 2010, p. 2): actividades pedagógicas, objetos de aprendizaje y dispositivos espacio-temporales y humanos y tareas que el alumno debe realizar.

En este trabajo de Mangenot, la *tarea* es la unidad mayor y, por esta razón, incluye varias actividades. Coincidentemente, se acostumbra definir como *tarea* toda acción o secuencia de acciones intencionales que el actor se representa como un proceso que le permite llegar a un resultado dado, en función de un fin establecido, un problema que debe resolver o una obligación por cumplir. Pero, en términos de Hannah Arendt, podríamos afirmar

que las tareas debieran diferenciarse entre aquellas que contemplan acciones creativas y las que consisten en realizaciones rutinarias.

En el marco de la *didáctica de las lenguas extranjeras*, David Nunan (1989), por ejemplo, define a *la tarea* como:

[...] una unidad de trabajo centrada en el sentido, que implica a los alumnos en la comprensión, la producción y/o la interacción en la lengua que se aprende. La actividad pedagógica está subordinada a la tarea, la que prevé sistemáticamente el dispositivo o situación creada (*setting*), los roles respectivos del profesor y los alumnos, los objetivos y los insumos lingüísticos. Nunan (1989, p. 8).

Encontramos repertorios en los que se clasifican situaciones, actividades y tareas didácticas. Por ejemplo, la clasificación de tareas de Pica et ál. (1993) que diferencian según las formas de organización del trabajo, cuatro tipos de tareas: intercambio de información, resolución del problema, toma de decisión e intercambio de opiniones (citado en Mangenot y Soubrié, 2010, p. 8).

Situación, dispositivo, acción, actividad, tarea, experiencia, entre muchos otros, no se deberían usar como términos intercambiables. Es necesario definir sus relaciones mutuas en una teoría que permita precisar con mayor rigor el sentido de lo que se diseña, se implementa, se estudia y se investiga. No carecemos de teoría general que nos pueda servir de apoyo.

Veamos, entonces, algunos problemas y soluciones en el diseño de, y me lo pregunto, ¿situaciones, tareas, actividades, experiencias? Algunos de los problemas planteados en estos terrenos se refieren, en primer lugar, a la investigación sobre cuáles son las situaciones más efectivas para lograr buenos aprendizajes en los alumnos. En la actualidad, la cuestión de las medidas de eficacia surge a cada paso, en la literatura didáctica, como consecuencia del interés de las políticas educativas en definir términos de comparación sobre la base de mediciones. Están a la orden del día los observatorios de prácticas pedagógicas y el establecimiento de clasificaciones entre instituciones y países. ¿Qué es lo mejor? ¿Qué es lo que funciona? ¿Qué variables son las más significativas? ¿Cómo se interpretan los resultados de las investigaciones? Estas son preguntas que se formulan desde diferentes sectores y con distintos intereses y propósitos.

Por ejemplo Annie Feyfant (oct. 2011, p. 8) se pregunta ¿qué es lo que mayor incidencia tiene, el método o el tamaño de la clase?, asimismo, Agnès Cavet (2011) se interroga sobre cómo trabajar en investigación a partir de

una ponderación de la multitud de variables que entran en juego en las situaciones de enseñanza y que influyen sobre sus resultados; cómo resolver el problema de los ritmos escolares que tienen como pauta fundamental y principio organizador de la vida pedagógica a “la hora de clase”, lo cual conspira contra las necesidades actuales de transversalidad de la enseñanza y de la individualización de los aprendizajes. Es el interrogante que plantea. Un nuevo empleo del tiempo podría ayudar a redefinir situaciones, tareas y actividades. Tiempo móvil, variable o flexible, es la respuesta de Cavet. El tiempo y los ritmos de aprendizaje son variables críticas en la educación.

Algunos modelos didácticos

En la construcción de propuestas para el diseño de situaciones de aprendizaje que se han desarrollado procurando explícitamente que sean válidas para la enseñanza de diversas disciplinas, el modelo de “aprendizaje cognitivo” de Collins, Brown y Newman (1990) recogió los aportes de las ciencias cognitivas, de los estudios efectuados en la línea de investigación expertos-novatos y de la teoría de la cognición situada. El modelo consta de cuatro bloques: contenido, métodos, secuencia y sociología. El “contenido” que selecciona el diseñador no se limita a conceptos, hechos y procedimientos propios de la disciplina enseñada. Los alumnos deben trabajar con otros contenidos, como estrategias de resolución de problemas, estrategias de dirección del conocimiento (formulación de objetivos, planeamiento estratégico, monitoreo, evaluación y revisión) y estrategias de aprendizaje (exploración de nuevos campos, obtención de nuevos conocimientos en dominios familiares, reconfiguración del conocimiento aprendido previamente).

En el bloque de “métodos”, el diseñador de la situación de aprendizaje prevé que el alumno debe tener oportunidad de observar, introducirse en la situación e inventar o descubrir las estrategias que los expertos emplean en ese contexto. En el bloque de “secuencia”, las actividades que se disponen para el aprendiz deben permitirle construir las múltiples habilidades que son necesarias para obtener un buen resultado en las condiciones en las que se desarrollan las tareas. La secuencia responde a una complejidad gradual de tareas en situaciones de resolución de problemas, en las que se trabaja teniendo en cuenta la situación global. El último bloque que el diseñador construye es el denominado “sociología”; de acuerdo con la teoría de la cognición situada, el ambiente de aprendizaje debe reproducir una



situación de la vida real en la que sería usado el conocimiento que se va a aprender, teniendo en cuenta las características sociales, tecnológicas, de tiempo, motivacionales y de resolución colaborativa que ella presenta.

Otra propuesta es la “teoría de las situaciones didácticas” de Brousseau (1998), quien procura modelizar los papeles de los diferentes actores y objetos de un sistema de enseñanza. En las situaciones didácticas se identificaron tres fenómenos didácticos: el “contrato didáctico” que se define por el sistema de expectativas mutuas establecido entre profesor y alumno, la “devolución” por la que el profesor le devuelve al alumno la responsabilidad por su aprendizaje, y “el medio didáctico” o conjunto de informaciones, elementos materiales y procedimientos, con los cuales el alumno debe entrar en interacción para construir los saberes.

Otro modelo, fuertemente relacionado con una teoría de la acción, y que es un interesante ejemplo de la relación teoría de la acción y didáctica es el “modelo de acción integrada” de Martens (Martens, Gresele y Rost, 2000, p. 91). Este autor define el proceso de generación de la acción en tres fases: la fase de motivación, la fase de elección de la acción y la fase de volición; cada una está caracterizada por diferentes cogniciones y emociones. Los autores del trabajo que citamos emplean este modelo para describir la acción del alumno en relación con los problemas ambientales. Describen la primera fase, de “motivación”, tomando como origen de la acción, la percepción del alumno de la existencia de una amenaza; esta es construida por dos componentes, las percepciones de la vulnerabilidad y de la gravedad de la amenaza. El primer componente resulta de la percepción de la elevada probabilidad de la ocurrencia de daños ambientales y el segundo, del conocimiento de la diversidad de fuentes que pueden originar esos daños.

Además, la formación de la motivación depende de dos procesos cognitivos que pueden adoptar distintas formas. En el primero de ellos, el modo de enfrentar el peligro, el alumno puede adoptar una de dos actitudes posibles, empleando diferentes estrategias cognitivas y afectivas. Una actitud consiste en asumir una posición de vigilancia ante el problema (buscando información, planificando el futuro); la otra actitud consiste en tomar una posición de evitación (ignorando el problema). El segundo proceso cognitivo que forma parte de la conformación de la motivación es “la atribución de responsabilidad”; los alumnos que concluyen que la responsabilidad de los problemas debe ser atribuida exclusivamente a otros se marginan y no buscan intervenir en acciones relacionadas con la cuestión. Si, en cambio, asumen alguna responsabilidad en la posibilidad

de intervenir positivamente en la búsqueda o la concreción de soluciones, configurarán una actitud activa ante el problema y pasarán en la segunda fase, a la “elección de una acción”. Cuando el alumno está motivado, surgen alternativas posibles de acciones específicas para reducir las amenazas; la elección está determinada por la percepción de la instrumentalidad y la practicidad de las acciones, la de su efectividad y la de autoeficacia para el alumno, la cual depende de que este se considere capaz de llevarlas a cabo.

En la tercera fase, de “volición”, el alumno elabora un plan de acción a partir de un estudio de recursos disponibles y barreras que se deben superar. Como conclusión de su investigación empírica, los autores concluyen que las dos primeras fases de este proceso son fundamentales y que no se debería trabajar con los alumnos solo en la primera, sino que también es necesario poner énfasis en la segunda, es decir, en la fase de elección de la acción, aunque esta lleve luego solo a la realización de acciones específicas que se manifiesten de manera indirecta.

En las últimas décadas del siglo xx, ya se manifestó un fuerte interés por poner bajo un mismo techo la educación formal y la educación informal, esto es, la que se realiza en situaciones no institucionales y no estructuradas. Modos formales e informales de aprendizaje comienzan a reunirse en la programación de las actividades en las escuelas.

Göran Folkestad (2006, pp. 135-145) identifica cuatro maneras distintas de emplear y definir aprendizajes formales e informales, en las que se acentúan diferentes aspectos del aprendizaje: el tipo de situación; el estilo de aprendizaje; la apropiación del contenido y la intencionalidad. También sostiene que aprendizaje formal-aprendizaje informal no deberían ser considerados de manera dicotómica. Son los dos polos de un continuo que, en muchas situaciones, de aprendizaje se entremezclan e interactúan.

La situación actual en el campo de la didáctica está lejos de ser monolítica. Diversidad de propuestas se hallan en la literatura y a ellas se añaden, constantemente, otras que reinterpretan alguna de las anteriores o que se diferencian de ellas, en alguna cuestión conceptual. Ahora bien, ¿debemos considerar que esto es negativo para el campo teórico y práctico de la didáctica? Podríamos acordar con la afirmación de Puren:

La complejidad de la problemática didáctica —debida en particular a la diversidad, a la heterogeneidad y a la variabilidad de los públicos—, de los objetivos y de los ambientes, exige que los profesores tengan a su disposición un máximo de respuestas posibles, comprendidas entre ellas parejas de respuestas opuestas (Puren, 2011, p. 8).

Conclusión

Los modelos que presentamos fueron propuestos a partir de muy diversos campos de la didáctica general y de las didácticas de las disciplinas. Sin embargo, es manifiesto que, más allá de la heterogeneidad de expresiones, todos se proponen resolver la cuestión, esencial para la enseñanza, de la determinación de qué es lo que debe hacer el alumno para lograr buenos aprendizajes. Aunque se refieren a contenidos diferentes, todos los modelos y las propuestas tienen múltiples interrogantes en común y permiten constatar que el progreso del conocimiento didáctico requiere algo más que la adopción de perspectivas disciplinarias fragmentadas. Las didácticas necesitan apoyarse con más decisión y rigor conceptual en las teorías de la experiencia, de la acción y de la actividad para poder entablar diálogos fructíferos entre ellas y entre la teoría y la práctica. La riqueza de propuestas, nacidas de la investigación y de la reflexión sobre la práctica, de cierto modo, favorece el enmascaramiento de la falta de unidad de criterio sobre cuestiones que son claves para el logro de buenas prácticas de enseñanza y buenos aprendizajes.

30 ■ En consecuencia, contribuyen a acentuar la necesidad imperiosa de superar los aislamientos teóricos y orientar a la didáctica hacia la construcción de marcos comunes de trabajo que faciliten un desarrollo progresivo y sostenido de la disciplina. La unidad de criterios didácticos no surgirá de la desaparición de las fronteras entre la didáctica general y cada una de las didácticas específicas de las disciplinas. Por el contrario, sus individualidades enriquecen el campo y sus peculiaridades permiten iluminar problemas propios y ajenos. Pero, su acercamiento es necesario en aras de lograr plantear proyectos pedagógicos comunes, en los cuales los alumnos no deban convertirse en sujetos diferentes en cada hora de clase, con cada profesor y en cada asignatura del currículo escolar.

Referencias

- Arendt, H.** (1957). Labor, trabajo y acción. Una conferencia. Recuperado el 20 de abril de 2011, de <http://www.balearweb.net/.../Arendt.%20Labor,%20trab>.
- Arendt, H.** (1958). The Crisis in Education. *Between Past and Future*. Recuperado de <http://skhole.fr/hannah-arendt-modern-education>, consultado el 19 de septiembre de 2011
- Arendt, H.** (1996). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

- Bernstein, B.** (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory Research Critique*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Bernstein, B.** (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*. Recuperado el 20 de agosto del 2011 de <http://es.scribd.com/doc/53283734/Revista-Colombiana-de-Educacion-Bernstein>.
- Bronfenbrenner, U.** (1977). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P.** (1989). Situated cognition and the culture of Learning. *Educational Researcher*, 18, 32-41.
- Brousseau, G.** (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 130-140.
- Cavet, A.** (2011). Rhythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs *Dossier d'actualité veille et analyses n° 60 – février 2011 ENS Lyon Institut français de l'Éducation*. Recuperado el 30 de agosto del 2011 de <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/60-fevrier-2011.php>.
- Collins, A., Brown, J. S. y Newman, S. E.** (1990). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. En L. B. Resnick (ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Daniels, H.** (2006). Analyzing institutional effects in Activity Theory: First steps in the development of a language of description. *Outlines*, 2, 43-58.
- Daniels, H.** (2004). Activity, discourse and pedagogic change. *Third International Basil Bernstein Symposium*. Cambridge: Clare College.
- Dewey, J.** (1954). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada (el original en inglés fue publicado en 1938).
- Feyfant, A.** (2011, oct.). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 65, ENS Lyon, Institut français de l'Éducation. Recuperado el 30 de agosto del 2011 de <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=65&lang=fr>.
- Folkestad, G.** (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23, 135-145.
- Kolb, D.** (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A.** (2005). Learning styles and learning spaces enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4 (2), 192-212.
- Mangenot, F.** (1998). Aides logicielles à l'écriture. *Lire écrire à l'école*, 3 (mars 98). Grenoble, CRDP, IUFM
- Mangenot, F. y Soubrié, T.** (2010). Créer une banque de tâches Internet: quels descripteurs pour quelles utilisations? *Tice et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles*.

- Martens, T., Gresele, C. y Rost, J.** (2000). The cognitive and affective components of responsible environmental behavior. *Empirical research on environmental education in Europe* (91 y ss.). Bayrhuber, Horst, Münster: Waksman Verlag.
- Michel, S.** (2003). Actividad. En J. Houssave (coord.). *Cuestiones Pedagógicas*. Mexico: Siglo XXI.
- Nunan, D.** (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Puren, C.** (2011). Mises au point de/sur la perspective actionnelle. Recuperado el 20 de agosto del 2011 de <http://www.christianpuren.com> référence 2011e.

