

TEORIAS SOBRE PROGRAMACION DEL PROCESO EDUCATIVO

Kenneth Delgado Santa Gadea

La creciente divulgación, en los últimos años, de una corriente pedagógica constructivista, conocida también como pedagogía cognitiva, ha producido ciertas confusiones en lo relativo a teoría y técnica de la programación curricular.

Con este artículo deseamos ofrecer un aporte que pueda contribuir al debate y esclarecimiento al respecto.

ORIGEN DE LA TEORIA DE LOS OBJETIVOS

Los objetivos conforman dinámicos puntos de referencia para el trabajo educativo, desde los trabajos pioneros de J.F. Bobbit entre 1918 y 1924, continuados por Pendleton. Giller y Tyler, durante las décadas del cuarenta y cincuenta, seguidos posteriormente por las investigaciones de Benjamín Bloom, Robert Mager y B.F. Skinner entre los años cincuenta y sesenta. A todos estos trabajos se les reconoce inspiración conductista o neoconductista, en razón a lo cual no pudieron incorporarse con facilidad sino, con ciertas resistencia, a la reflexión pedagógica de su tiempo.

Quizás por eso, recién a mediados de los años sesenta la didáctica centrada en objetivos de aprendizaje desplaza de manera definitiva a la didáctica tradicional o logocéntrica, centrada sólo en temas o contenidos que se deben transmitir. (Peterssen, 1986).

Lamentablemente se produjo una distorsión en la práctica de la nueva propuesta, dando preferencia a los resultados del aprendizaje y descuidándose la atención al desarrollo del proceso mismo, cuando esto es lo principal porque sirve para efectuar los correctivos que sean necesarios. Por eso, al mismo tiempo que se confirma la difusión del concepto de la "evaluación permanente" también se hace lo mismo con el de la "evaluación formativa" (1), como ayuda para superar los errores del proceso de aprendizaje y no solamente para calificar los exámenes o pruebas de resultados finales, característicos de la evaluación sumativa.

PROCESOS FINALIZADOS Y NO FINALIZADOS

Los objetivos educacionales siempre sirvieron para la iluminación o esclarecimiento del proceso educativo, sean de tipo finalizado o no finalizado. (Zabalza, 1993)

1. Procesos finalizados (ended process)

Los objetivos se desagregan en varios niveles, desde los terminales o anuales hasta la clase o sesión de aprendizaje, pasando por los objetivos intermedios o específicos que corresponden a las unidades de aprendizaje. Los objetivos de clase se denominan como operacionales o conductuales, según presenten o no el indicador de eficiencia en el logro de aprendizaje, respectivamente. (Delgado, 1997)

2. Procesos no finalizados (non-ended process)

También se llaman "procesos abiertos"; se caracterizan por la indefinición de

logros o metas de aprendizaje, o de tipo experiencial.

La didáctica contemporánea está centrada ahora más en el proceso que en los resultados de aprendizaje (Davini y otros, 1995). Podemos decir, entonces, que los procesos abiertos van adquiriendo mayor presencia e importancia en la teoría y la práctica del quehacer pedagógico en los últimos años, pero no han desplazado todavía a la didáctica orientada a objetivos, propia de los procesos finalizados.

Los defensores de los procesos abiertos dicen que la enseñanza es un conglomerado de múltiples variables, y que su desarrollo es fundamentalmente dinámico, que su riqueza formativa radica justamente en esa variación y multiplicidad de eventos experienciales y que especificar claramente lo que de antemano se pretende implica negar la posible consecución de otros logros, con lo cual empobreceíamos el proceso al querer encauzarlo rígidamente.

Se atribuye a Eisner (1985) la propuesta de los llamados objetivos expresivos o experienciales. Estos describen una actividad o un encuentro educativo, una situación en la cual los niños van a trabajar, un problema que ha de resolver o una tarea que deben realizar, etc., pero no el aprendizaje a lograr. Ejemplos:

1. Realizar una visita...
2. Organizar un debate sobre...
3. Redactar un cuento...
4. Interpretar una melodía...
5. Comentar una película...

Los objetivos expresivos tienen dos características: la equifinalidad y la divergencia.

Se llama equifinalidad a la circunstancia en que dos procesos educativos iniciados en similares condiciones pueden llegar a resultados muy diferenciados. En otras palabras, que el aprendizaje no avanza rígidamente por un camino o circuito trazado anticipadamente, sino a través de conexiones diversas e imprevisibles, tanto a nivel de clase como en cada persona.

Esto es mucho más diversificado y enriquecedor si el proceso predominante es en grupo.

De otro lado, se denomina divergencia a la cualidad por la cual un objetivo expresivo no especifica conducta a lograr al final de una o más actividades de aprendizaje. Esto sucede porque intencionalmente no existe un propósito didáctico de conseguir resultados homogéneos, sino todo lo contrario: que sean diversos o heterogéneos.

LAS COMPETENCIAS

Desde hace tres años, con la implementación de programas articulados de Educación Inicial/Educación Primaria, algunos funcionarios del Ministerio de Educación y docentes ha creído que la nueva propuesta de competencias, sustituye de manera clara y definitiva al planteamiento de objetivos, como si la formulación y ejecución de proyectos o el aprendizaje por descubrimiento fueran totalmente espontáneos, sin derrotero o intencionalidad pedagógica.

No es así. Lo que se ha cuestionado del diseño centrado en objetivos ha sido su obsesión resultadista. Es decir, la excesiva atención por los resultados en vez de la preferencia por el proceso de aprendizaje en sí mismo.

Y justamente la mayor atención al proceso, trajo consigo el concepto de competencia. Esta no se “logra”, en el sentido de los objetivos, sino que se “desarrolla”. Esto quiere decir que puede tener presencia latente en el estudiante y que sólo nos corresponde a los docentes estimular su recuperación, su ampliación y organización. Esto es conocido como proceso de autoestructuración del aprendizaje (2); y es lo característico del constructivismo o pedagogía cognitiva. Corresponde a la teoría de procesos no finalizados, tratada líneas arriba.

Al contrario, en el caso de los objetivos “a lograr” (3), se supone que son el resultado de la acción de un agente exterior y dan primacía al objeto estudiado. Esto se conoce también como heteroestructuración del conocimiento, diferente del caso anterior (autoestructuración), que sirve para ayudar al alumno a formarse o transformarse mediante su propia acción y estando la primacía en el sujeto que aprende.

Se llama competencia a la capacidad de relacionarse o de interactuar eficazmente con el medio ambiente y las personas.

Las competencias tienen tres componentes que son “saberes” o, mejor, “poderes” de aprendizaje: el declarativo o también llamado teórico-conceptual, el práctico o procedimental y el actitudinal o reflexivo-valorativo.

El declarativo (aprender qué), abarca tanto aprender lo que consideramos información verbal (recordar nombres, datos, fechas, clasificaciones, etc.) , como también el aprendizaje de conceptos (reconocer y comprender).

El saber procedimental (aprendiendo cómo) se refiere al aprendizaje de las habilidades motoras o destrezas y también determinadas habilidades intelectuales: ordenar, clasificar, aprender secuencias y solucionar problemas. Finalmente, el saber actitudinal (aprendiendo por qué) se relaciona con el desarrollo de autonomía decisional, el sentido crítico, la autoestima, la capacidad de preferir o elegir y la disposición favorable para trabajar en equipo.

No hay una separación entre los tres saberes. Están plenamente imbricados o integrados, pero es innegable que hay similitud entre este nuevo planteamiento y los “dominios” del aprendizaje (cognitivo, psicomotor y afectivo), que fueron divulgados hace cuatro décadas por Benjamín Bloom, conocido investigador de teoría curricular, representante de la teoría o corriente neoconductista, quien no obstante manifestó que los tres dominios son inseparables, otorgó excesiva atención al cognitivo o gnoscitivo

EVALUACION DE COMPETENCIAS

Cabe destacar, que el hecho de preferir el proceso más que los resultados exige, al mismo tiempo, un nuevo estilo de trabajo pedagógico y darle a la didáctica una misión que sea verdaderamente orientadora de los aprendizajes. Además, la evaluación a utilizarse debe acompañar el proceso para hacer los correctivos oportunos; es decir, la evaluación tiene que ser formativa.

Pero decir esto no basta. La evaluación formativa deberá ser principalmente cualitativa, mediante la cual los que participan aprendan sobre ellos mismos y la racionalidad de su comportamiento. Finalidad de la evaluación será facilitar un proceso plural y democrático, sensible a las diferencias, a los acontecimientos imprevistos, al cambio y al progreso, a las manifestaciones observables pero también a las latentes.

Es importante señalar, entonces, que como respuesta a la evaluación sumativa moderna, de tipo resultadista, se propone la formativa pero con variados matices y aplicaciones que, en opinión de diversos autores(4) adopta varios nombres, que se conocen como enfoques de evaluación cualitativa. es el caso de las autoevaluaciones, la evaluación iluminativa, las etnográficas y, en general, las relativas a evaluación participativa.

BIOGRAFIA

- DAVINI, Ma. Cristina : La formación docente en cuestión, política y pedagógica.
(1995) Ed. Paidós, Buenos Aires.
- DELGADO, Kenneth : Evaluación y Calidad de la Educación. Ed. Magisterial.
(1997) Segunda Edición, Lima.
- EISNER, E.W. : The art of educational evaluation: a personal view. The Falmer
(1985) Press. Lewess, East Sussex, Inglaterra. Citado por Miguel Angel Zabalza.
- NOT, Louis (1989) : Las pedagogías del conocimiento. Ed. FCE, Mexico.
- PETERSSEN, Wilhelm : La enseñanza por objetivos de aprendizaje.
(1986) Fundamentos y práctica. Ed. Santillana. Segunda Edición, Madrid.
- ZABALZA, Miguel A. : Diseño y desarrollo curricular. Ed. Narcea, cuarta edición. Madrid
(1993)

-
- (1) Propuesta por Michael Scriven el año 1967, en su obra "The Methodology of Evaluation".
- (2) NOT, L.: Las pedagogías del conocimiento. FCE, México, 1989. También se relaciona con la teoría de los aprendizajes significativos, propuesta por David Ausubel.
- (3) La finalidad se persigue, los objetivos generales se alcanzan, los objetivos específicos se logran, las metas se cumplen y las actividades se ejecutan.
- (4) FRANCO, Nohora Cecilia y OCHOA, Luis Francisco: La racionalidad de la acción en la Evaluación. Coop. Editora Magisterio; Bogotá, 1997. GIMENO SACRISTAN, J. y otros: La Evaluación, su teoría y su práctica. Cooperativa Laboratorio Educativo; Caracas, 1993.