



Reflexiones sobre la consistencia pedagógica de las propuestas educativas

Foto: Concurso fotográfico QE / Ma. Patricia Martínez

Elba Bertoni | Maestra. Lic. en Filosofía.

DIDÁCTICA y Prácticas Docentes

Nos interesa, en esta ocasión, dar cuenta de cuestiones que, por lo general, quedan ocultas o poco visibles en cualquier propuesta educativa. Es una modesta contribución a la reflexión que debiera acompañar a toda decisión que se tome en el campo de la educación, en este caso focalizada en la didáctica, por considerarla disciplina clave en cuanto a la definición y concreción de las prácticas de aula. Nuestra pretensión se limita a compartir algunas preocupaciones personales en circunstancias tan particulares como lo son las provocadas por los cambios tan largamente esperados en nuestro sistema educativo. Reflexiones que, quizás, generen más preguntas que respuestas, pero de eso se trata: “atreverse a pensar”, como diría Kant.¹

Primera cuestión: acerca de la consistencia² pedagógica de los proyectos educativos. ¿Qué significa que un proyecto sea consistente? ¿Es importante que tenga esta característica? Si la respuesta es positiva podríamos agregar: ¿para quién?, ¿quiénes se benefician con esta cualidad?

Segunda cuestión: en el caso que se opte por una propuesta que pretendemos se inscriba en una concepción crítica, ¿cuáles serían los elementos didácticos y criterios que deberíamos atender, a los efectos de lograr un mínimo de coherencia lógica a nivel de los argumentos teóricos, de sus proyecciones y concreciones prácticas derivadas?

Seguramente habría que aclarar que, en primer lugar, estamos hablando de proyectos en el campo de lo educativo. En cuanto a su condición de “proyecto” se trata de “algo” que ha sido pensado y diseñado como totalidad; descartamos, como consecuencia, cualquier improvisación o yuxtaposición de las partes que lo componen. En segundo lugar nos referimos a proyectos destinados a incidir en la realidad educativa, cuyo destino es un colectivo determinado de personas, razón por la que el componente formativo pasa a ser un aspecto esencial a contemplar en su elaboración y diseño. De hecho, nos enfrentamos a propuestas que resultan (o debieran resultar) de un complejo proceso

¹ La mayor parte de los conceptos que aquí se trabajan tiene como referencia directa lo expresado en BERTONI, Elba (2000): Ficha N° 1 del Curso de Práctica Docente. Montevideo: Publicaciones Universitarias FHCE.

² El término “consistencia” significa “firmeza lógica de una doctrina o de un argumento”, “contenido de un pensamiento que se sostiene, coherencia lógica”. En este caso se refiere a que las prácticas de aula deben estar apoyadas en argumentos de carácter filosófico-pedagógico, que las justifican y sostienen racionalmente; que el discurso teórico debe ser coherente con las acciones que se derivan de él.

de análisis del contexto de aplicación (estudio de pertinencia), de reflexión y toma de decisiones acerca del marco teórico que le dará sentido y justificación y, en lo formal, de una organización interna de sus componentes que deben articularse de una manera particular en función de intencionalidades explícitamente determinadas. La integración y el peso académico de cada uno de estos elementos deberían responder a una lógica política y académicamente acordada, que trascienda la mera sumatoria de las partes y le confiera un mínimo de “unicidad” y “coherencia interna” alineada a los objetivos concretos que se buscan.

Estas cuestiones centrales en cualquier planificación de la enseñanza requieren, para ser analizadas, comprendidas o proyectadas, ubicarse en contextos teóricos mucho más generales y abarcativos que lo que normalmente se acostumbra a incluir en el bloque de “fundamentos y justificaciones”; nos referimos a las bases teóricas y metateóricas, que dan sentido a las acciones y ayudan, para el caso de un análisis, a dilucidar las múltiples y complejas interrelaciones e intencionalidades en juego. Resulta significativo para la transparencia de cualquier propuesta, visualizar la incidencia que tienen las diferentes cosmovisiones o paradigmas científicos que subyacen a lo explícitamente expuesto; incidencia que está presente siempre, más allá del alcance de los proyectos.

En esta oportunidad haremos mención a las representaciones y concepciones subyacentes que definen los distintos polos del triángulo pedagógico y su papel en la configuración de una propuesta didáctica, sin olvidar que este juego de relaciones e interrelaciones complejas se da en un espacio institucional, el aula, que agrega a la situación dada, otros condicionamientos. Complementariamente a la necesidad de hacer visible el marco conceptual dentro del cual se inscribe cualquier intervención educativa, advertimos la pertinencia de someter a reflexión crítica estas cuestiones tanto en las instancias de elaboración como en las de ejecución y seguimiento de las acciones derivadas. Hacer explícito el marco teórico-conceptual cuando se planifica, facilita una lectura más amplia que permite captar sentidos, significaciones, intenciones, coherencias e incoherencias entre las actividades de carácter práctico que se implementen en ese contexto, entre estas y las concepciones teóricas que las sustentan o las existentes a la interna del propio marco teórico.

Los presupuestos sobre el aprendizaje y el contenido que se aprende

El análisis del polo psicológico trae a la reflexión las representaciones y teorías que el docente tiene acerca de las condiciones del aprender del alumno, del grupo-clase y sobre el aprendizaje mismo. ¿Qué significa aprender?; ¿qué factores inciden en el aprendizaje?; ¿cuándo consideramos que alguien realmente ha aprendido?; ¿existe alguna diferencia entre disponer de información, conocer o saber acerca de un sector de la realidad?; ¿por qué dos alumnos que están “sometidos” a las mismas actividades de enseñanza tienen aprendizajes distintos? Otras tantas interrogantes podemos formular en torno al contenido de la enseñanza: ¿en qué medida inciden las concepciones y paradigmas epistemológicos en la selección, jerarquización y organización del saber objeto de la enseñanza?; ¿cómo afectan las ideas acerca de la verdad científica y el valor que determinado conocimiento tiene para la sociedad en la transposición didáctica del mismo? Estas son algunas cuestiones, entre otras, que podríamos seguir enumerando.

Una primera interrelación, paradigmas científicos - teoría de la enseñanza

Como vimos, las interrogantes no solo están referidas al sujeto que aprende, sino también, al mismo tiempo y en forma interrelacionada, a los contenidos de dicho aprendizaje. Recíprocamente, tampoco es posible definir el objeto de enseñanza sin utilizar una teoría del aprendizaje de los destinatarios de ese proceso. Son estas teorías subyacentes y sus interrelaciones las que, en última instancia, definen la consistencia o inconsistencia de la propuesta didáctica. Difíciles de detectar, se muestran a la mirada ingenua en forma de simples representaciones acerca de la manera como el sujeto aprende determinado contenido, pero difícilmente se toma conciencia de los modos en que dichas representaciones interactúan y se condicionan recíprocamente. Concepciones acerca del contenido a ser enseñado, acerca del conocimiento disciplinar de donde proviene, sobre el papel que representa para la ciencia, la técnica, el arte o para la sociedad misma, se conjugan con las teorías sobre cómo aprende el sujeto humano, la valoración sobre la incidencia de los condicionamientos que rodean

a este acto de apropiación y del sentido que tiene para la cultura del momento. De algún modo, son estas concepciones epistemológicas de los distintos campos disciplinares en juego y sus interrelaciones las que justifican la incorporación o no de determinados saberes al sistema didáctico. Lo importante aquí es la coherencia que pueda proporcionarles la pertenencia a un mismo paradigma científico o, al menos, a paradigmas compatibles entre sí. Lo que hemos denominado consistencia pedagógica tiene que ver precisamente con estos aspectos que se hacen más claramente perceptibles en el plano de las actividades prácticas. Con todo, los ajustes o desajustes entre un marco teórico y sus derivaciones en acciones concretas, se transforman en observables siempre y cuando se disponga de los instrumentos teóricos adecuados para el análisis (una teoría desde la cual se los interprete) tanto a nivel curricular (saber a “ser enseñado”) como sobre el trabajo de didactización que plantea el docente para un grupo y contexto particular.

Partimos de la idea de que la actividad de enseñar supone siempre una concepción de aprendizaje, al mismo tiempo que una concepción acerca del saber³ objeto de la enseñanza y el papel y/o valor que ese saber representa para la cultura y la sociedad de su tiempo.

Segunda interrelación, teoría - práctica de la enseñanza

Los presupuestos señalados en el bloque anterior no solo inciden en el proyecto curricular como documento prescriptivo, sino que se hacen carne en las prácticas de aula. Es en la figura del docente (concepciones personales acerca de la docencia mediante) donde se definen y materializan los modos de intervención. En este plano, quizás el de mayor vulnerabilidad, es donde se visualiza la consistencia o no entre el discurso pedagógico y las propuestas concretas de enseñanza. A modo de ejemplo veamos las siguientes situaciones desde el punto de vista del que enseña:

A) Desconocemos realmente cómo cada alumno va reconstruyendo el saber; sin embargo, en la práctica partimos de la idea de que todos aprenden de la misma manera, con los mismos

ritmos y reproduciendo el modelo transmisión utilizado por el docente. En cuanto al tiempo pedagógico, identificamos el de enseñanza con el de aprendizaje. Suponemos que al tiempo destinado a la enseñanza le corresponde exactamente un tiempo de aprendizaje. No se advierte el desfase entre el ritmo de enseñanza establecido curricularmente, el ritmo de enseñanza impuesto por el docente y los ritmos individuales de aprendizaje de los alumnos. Las hipótesis sobre cómo el docente construye mentalmente el “texto del saber”, acerca de las formas, ritmos con que se producen los aprendizajes en el alumno y nivel de profundidad alcanzado, dependen del marco teórico que sostiene a las prácticas. Solo un análisis profundo puede evidenciar la complejidad de la situación que planteamos y sus posibles inconsistencias. Estas cuestiones pueden superarse en la medida en que el colectivo implicado someta a un proceso de reflexión crítica, individual y/o compartida, los fundamentos teóricos necesarios para un mínimo de coherencia a la hora de concretar los proyectos.

B) Con el tema evaluación de los aprendizajes, la situación es más evidente aún. Muchas de las propuestas resultan contradictorias con los fundamentos que supuestamente las sostienen. Es común ver “pruebas” tradicionales incluidas en marcos teóricos o concepciones didácticas más actuales. Recientes estudios sobre esta temática nos muestran sus consecuencias directas con relación a las inconsistencias pedagógicas tanto en la práctica como a nivel teórico. En la práctica, los efectos se complejizan aún más, ya que se ha demostrado la incidencia directa del modelo de evaluación sobre las estrategias que utiliza el alumno para aprender. “Se aprende como se evalúa” es una conclusión válida en el campo de la enseñanza media y superior (que es donde se realizaron las investigaciones)⁴. La constatación de que las estrategias de apropiación del saber que utiliza el alumno están condicionadas, en gran medida, por los dispositivos de evaluación ha roto la linealidad con que se concebía e implementaba tradicionalmente la instancia de evaluar. Complementariamente, también se ha constatado que el tratamiento que el docente realiza de los “errores” cometidos por los alumnos “a posteriori” de la “prueba”, en la denominada devolución, tiene un papel relevante en cómo el sujeto aborda y se compromete en su aprendizaje. En este plano, el cambio en la concepción teórica, avalado

³ Señalamos que el concepto de “saber” no es equivalente a “conocer” ni a disponer de información acerca de un sector de la realidad.

⁴ G. Gibbs (2003).

por investigaciones en el campo, se revierte en acciones pedagógicas impensadas para la didáctica clásica.

Así, en la concepción crítica, aprender, enseñar y evaluar forman parte de un único y complejo proceso que se retroalimenta a sí mismo. Precisamente, el abordaje por parte del docente de los “errores” cometidos en las instancias de evaluación o autoevaluación de lo que se ha aprendido, denominados “constructivos” por la didáctica crítica, nos demuestra que las concepciones subyacentes (tanto del docente como del alumno) funcionan como verdaderas teorías orientadoras de la enseñanza y de la actitud del alumno para el aprendizaje. En esta línea y buscando la coherencia teoría-práctica, la didáctica actual plantea que es necesario elaborar una nueva teoría de la evaluación, donde se la conciba como un proceso integrado al de enseñar y aprender, y a los “errores” como oportunidades para aprendizajes más rigurosos y significativos⁵. El sistema de enseñanza institucionalizado (núcleo duro para el cambio) suele negar o desconocer estos aspectos y, más allá de “discursos de avanzada”, es bastante común la exigencia de “pruebas” únicas para sujetos y contextos socio-culturales diferentes y “errores” cuantificados y penalizados, generalmente, con quita de puntaje.

Dos ejemplos, más que suficientes, de las repercusiones que puede tener el hecho de no reparar en la necesidad de mantener un mínimo de consistencia argumental entre la teoría pedagógica y las tareas concretas que se proponen en el aula.

El caso de la Didáctica Crítica. ¿Es posible alcanzar en las actividades de aula un mínimo de coherencia con los supuestos teóricos que la definen?

A partir de los grandes principios de la “teoría crítica” (acuñada en la primera mitad del siglo pasado por los filósofos de la Escuela de Frankfurt, entre quienes se destaca Jürgen Habermas, de una segunda generación y con una mirada opuesta a la del positivismo imperante y diferente a la de su propia corriente), se abre la crítica a cuestiones medulares que van a incidir fuertemente en representantes de las Ciencias

de la Educación como Giroux, Apple, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Popkewitz, Kemmis, Klafki, entre otros. Son estos teóricos los que, con fuertes cuestionamientos a la racionalidad instrumental, a los enfoques meramente cuantitativos de la evaluación, a la cultura entendida como industria, a la educación como capital humano, a la relación teoría-práctica como aspectos “no dialécticos”, al “statu quo” imperante en la sociedad, establecen las bases de la denominada Didáctica Crítica. ¿Cómo repercute esta nueva concepción sobre la didáctica clásica de tan larga trayectoria histórica? Solo mencionemos algunos aspectos, los que creemos de mayor repercusión en la práctica:

a) La perspectiva socio-constructiva y el papel activo asignado al sujeto que aprende

Del desplazamiento de un sujeto “pasivo” a uno “activo” deriva que la intervención docente no puede ser meramente transmisora, sino que deberá propiciar la actividad constructiva del alumno, tanto a nivel cognitivo como afectivo y actitudinal. La *centralidad y autonomía del sujeto de aprendizaje es clave en la concepción crítica*. A través de decisiones pedagógicas adecuadas se podrá crear un conjunto de condiciones y situaciones facilitadoras, para que el alumno vaya elaborando su propio conocimiento en variadas experiencias abiertas al saber que circula en la comunidad. Y es mediante este proceso dialógico que el sujeto se va apropiando no solo de conocimientos, sino también de las formas de producción de los mismos, a la vez que pone en juego los instrumentos intelectuales y afectivos que le permiten desarrollar una creciente autonomía personal.

Estas concepciones acerca del aprendizaje requieren (en términos de Chevallard) la “*re-contextualización*” y la “*repersonalización*” del conocimiento, en la medida en que el sujeto que aprende no recibe un conocimiento dado para aplicarlo en situaciones particulares, sino que lo construye a partir de una situación concreta, más o menos compleja y contextualizada, que reclama una comprensión y/o solución personal. En el eje de esta cuestión está el problema de la apropiación del conocimiento y no de la mera transferencia, del aprendizaje profundo que va más allá de una simple aplicación o retención de información.

⁵ Ver S. De la Torre (1998).



El manejo de la interrogación, la solución de problemas y/o la problematización del conocimiento como estrategia didáctica pasan a ser los recursos metodológicos más apropiados para este enfoque. La solución al problema planteado, ya sea por el docente, por el grupo-clase o emergente del contexto académico o social, deviene un objeto de conocimiento no necesariamente en el sentido de un descubrimiento, sino de un redescubrimiento a partir de una situación construida para la enseñanza. A lo que deberíamos agregar el valor formativo que implica el trabajo de *producción-reconstrucción del saber, fundamentalmente, cuando este se aborda en grupos de discusión*. Mediante los procesos internos, activos e interpersonales el sujeto construye su visión del mundo y se construye a sí mismo en una relación dialéctica con su entorno. El conocimiento pasa a ser un producto social y no el resultado de mentes iluminadas.

b) Las nuevas concepciones epistemológicas, el contenido de la enseñanza y las formas de apropiación del mismo

Todo marco teórico metodológico en la enseñanza parte de determinadas concepciones filosófico-epistemológicas acerca de qué es la realidad, qué sabemos de ella, cómo adquirimos el conocimiento que de ella tenemos y si ese conocimiento que poseemos es verdadero. Todas estas cuestiones de orden gnoseológico-epistemológico

podemos concentrarlas en interrogantes cuyas respuestas condicionan las prácticas de aula. ¿Qué clase de saberes integran ese corpus de conocimientos denominado Ciencia? ¿Cómo seleccionar y organizar curricularmente los contenidos científicos, tecnológicos, artísticos o axiológicos para que el alumno de primaria, por ejemplo, pueda iniciar el proceso de apropiación adecuado a las características de dichos saberes? ¿Qué lugar ocupa/n el o los método/s de producción científico/s en la enseñanza de los contenidos curriculares? De las respuestas que se encuentren a estas preguntas se desprenderán formas particulares de intervención.

El campo pedagógico-didáctico, al igual que otros campos del saber, ha sido influenciado fuertemente por las posturas positivistas. Estas posturas que fundamentan y orientan las prácticas educativas tradicionales, constituyen obstáculos difíciles de remover y bloquean planteamientos epistemológicos alternativos que abren caminos renovadores en la educación. Las metodologías tradicionales, arraigadas en concepciones positivistas, postulan un conocimiento científico objetivo y neutro, similar al de las denominadas “ciencias duras” que se toman como modelo del saber. Conocimiento es sinónimo, en esta postura, de conocimiento científico, y solo este tiene legitimidad en las aulas. Así, los programas de enseñanza lo incorporan como producto de la actividad científica y, como tal, verdadero más allá de cualquier cuestionamiento; poseedor de un alto valor social, lo hace merecedor de ser transmitido y conservado, sin modificaciones, por las generaciones más jóvenes.

A esta forma de concebir la ciencia le corresponde una forma de concebir el método científico. Este se presenta como el camino que con “pasos” perfectamente dispuestos y recorridos conduce necesariamente a la verdad. En su forma clásica, el positivismo sustenta una teoría del conocimiento que solo reconoce la realidad de los hechos y las relaciones causales entre ellos. Existe una realidad dada, la de los hechos, y un conocimiento, el que se logra a través de la observación y la experimentación. El científico, usando correctamente la metodología, accede a la verdad que está ahí, en esa realidad externa a él. El criterio de verdad es entendido como correspondencia entre el enunciado y la realidad observada. En este contexto, el sistema educativo responde transmitiendo el conocimiento científico como verdades objetivas, neutras y universalmente válidas, y lo hace de la única forma que se puede respetar ese principio: la búsqueda permanente de “correspondencia” entre los “hechos” y sus enunciados. Una transmisión rigurosa de los contenidos por parte del docente y la retención cuidadosa de la información por parte del estudiante pareciera asegurarla; así se enseña y así se evalúa lo aprendido.

Para las actuales concepciones epistemológicas, los “hechos” y la “realidad” como objetos del conocimiento humano no son entidades asepticas, están cargados de “teoría” que orienta la investigación según modelos implícitos en el investigador. En el acto del conocer nos acercamos a los hechos, con una construcción previa que funciona como una lente que colorea de un modo particular todas las percepciones que del mundo tenemos. Este modelo interpretativo, implícito o explícito, hace que los datos de la realidad reflejen siempre o en parte nuestras concepciones particulares acerca de cómo se presenta o funciona el objeto de conocimiento. Como consecuencia, cambia totalmente el criterio de verdad: la correspondencia entre el enunciado y los hechos a que hace referencia no es tan simple y directa como se pretende. Al adjudicar un papel activo al sujeto en la construcción del conocimiento, la “verdad” de los enunciados se relativiza y deriva hacia criterios más operacionales que objetivos. Lo importante aquí es el giro que se produce hacia la consideración del papel que juega la subjetividad en el establecimiento de los criterios de verdad y la

revisión de la relación clásica “objeto-sujeto” en el conocimiento, sobre todo cuando el sujeto es, a la vez, sujeto y objeto del conocimiento (caso de las ciencias sociales y humanas).

Las nuevas epistemologías conciben a la ciencia como un campo explicativo de la realidad, siempre abierto y en permanente reconstrucción, donde se cuestionan las teorías y los propios principios explicativos, las visiones del mundo y los postulados que las sustentan. Ni la Ciencia está libre de ideologías, ni existe una única visión de la realidad ni teoría “verdadera”, ni el científico es un hombre superior de espíritu desinteresado y exento de cometer errores. Ni existe un único camino metodológico que permita arribar a la verdad. La ciencia y el papel que desempeña el hombre de ciencia se han desmitificado y esto indudablemente repercute en el trabajo didáctico que tiene como una de las principales funciones, la enseñanza de los contenidos científicos. A una concepción positivista del saber científico le corresponde una manera particular de organizar los contenidos disciplinares en la planificación, un desarrollo metodológico y una evaluación también particulares. Un cambio en la concepción de la ciencia y del trabajo científico lleva, indudablemente, a revisar y reelaborar sobre nuevas bases la Didáctica como teoría de la enseñanza y, probablemente, encontrar respuestas a interrogantes que hacen a lo esencial de la tarea del docente.

¿Por qué a los educadores nos cuesta tanto revertir la metodología de enseñanza, aun en los casos en los cuales es evidente su fracaso? ¿Por qué insistimos en reproducir rutinas a sabiendas de que estas tienen poca o ninguna incidencia en la formación personal del alumno y en los cambios de la sociedad? Quizás, precisamente, porque como docentes solo focalizamos la metodología de enseñanza y no vislumbramos que esta se inscribe en un contexto mucho más amplio y complejo de factores políticos, culturales, económicos e ideológicos, y que existen otros elementos didácticos que tienen tanta o mayor significatividad para el proceso, como la intencionalidad de la intervención, la situación de partida del aprendizaje (lo institucional, el sujeto y el grupo de aprendizaje...) y los recursos disponibles. En este sentido, las nuevas concepciones sobre la didáctica, como la que se inscribe en la Teoría Crítica, han hecho un aporte más que significativo.

Algunos principios pedagógicos coherentes con la Didáctica Crítica

Para el docente, el problema se plantea en términos de: ¿cómo delinear una propuesta pedagógica consistente que dé respuesta adecuada a la multiplicidad de requerimientos de la sociedad actual y articule con una fundamentación que recoja los nuevos planteamientos teóricos? A continuación presentamos algunos principios que, a nuestro criterio, habría que tener en cuenta en la instrumentación didáctica dentro del marco de la teoría crítica. Se exponen con la finalidad de generar un análisis de su pertinencia o no con relación al nivel educativo, contexto u otros factores determinantes de los procesos de enseñar y/o aprender.

- ▶ Sistematizar el proceso de enseñanza, organizando los contenidos de manera tal que se haga un tratamiento holístico y recursivo de las temáticas, que habilite al alumno a corregir, profundizar o expandir el contenido al cual se había aproximado superficialmente.
- ▶ Tratar de que el acto de enseñar y aprender se aproxime al de investigar-indagar en un proceso de avance en espiral, donde el sujeto aprendiz pueda ir desarrollando estrategias personales y autónomas para acceder a los diversos saberes que se manejan en las aulas y fuera de ellas.
- ▶ Crear un “clima de clase” adecuado que favorezca las diversas interrelaciones entre alumnos, y entre estos y el docente. Tener en cuenta el papel que juega la afectividad en la determinación de los motivos para aprender. Crear “formas apasionadas de aprender”, como dice Díaz Barriga.
- ▶ Proponer actividades de clase que permitan el abordaje individual de los temas complementado con propuestas de trabajo grupal que favorezcan las relaciones de cooperación y solidaridad entre los alumnos.⁶
- ▶ Promover la determinación de objetivos compartidos para elucidar un problema planteado o incorporar información pertinente a una temática. La situación de aprendizaje grupal debe servir, además de para comprender un contenido curricular, para mejorar las relaciones interpersonales.
- ▶ Informar adecuadamente, y en el momento oportuno, al alumno o al grupo, de manera tal que la información proporcionada permita “desbloquear” el acceso al conocimiento, analizar desde otro ángulo la situación o simplemente plantear en mejores términos el “disparador de aprendizaje”.
- ▶ Planificar las actividades de clase en forma abierta y flexible para que no obstaculicen la construcción compartida del objeto de conocimiento.
- ▶ Contextualizar la propuesta como forma de acercar el contenido de la enseñanza a los intereses y expectativas de los alumnos.
- ▶ Plantear los contenidos de la enseñanza de manera tal que permitan explorar las relaciones interdisciplinarias y muestren la complejidad de la realidad y del conocimiento que de ella tenemos.
- ▶ Implementar formas de evaluación que incidan positivamente en el aprendizaje de los alumnos y retroalimenten el proyecto de trabajo didáctico. Buscar estrategias de corrección que promuevan al estudiante a revisar su producción, ampliar la información, profundizar en los contenidos de enseñanza y desarrollar estrategias personales de autocontrol del proceso de aprender.
- ▶ Atender, en forma integrada, a los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales de manera que se desarrollen competencias que apunten a la formación integral de la personalidad del alumno (conocimientos, afectividad, creatividad, valores...).

Bibliografía

- BACHELARD, Gaston (1988): *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI editores.
- CHEVALLARD, Yves (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- DE LA TORRE, Saturnino (1998): *Com aprendre dels errors*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA, Rolando (2000): *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- GIBBS, Graham (2003): “Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje” en Sally Brown; Angela Glasner (eds.) (2003): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea. S.A. de Ediciones. Colección Universitaria.
- KLIMOVSKY, Gregorio (1995): *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: A-Z editora.
- KLIMOVSKY, Gregorio; HIDALGO, Cecilia (1998): *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: A-Z editora.
- RODRÍGUEZ ROJO, Martín (1997): *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- SOUTO, Marta (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

⁶ M. Souto (1993).