



# TEORIA

*La actuación del profesor se orienta básicamente a comprender la parcela de la realidad educativa en la que desempeña su labor con la finalidad de poner orden en ésta, en función de su concepción de la*

*enseñanza y el aprendizaje. Las herramientas didácticas se presentan como medios muy útiles para facilitar estas tareas, ya que permiten organizar tanto el conocimiento y comprensión de los contextos educativos como la intervención en ellos.*

## **LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y EL APRENDIZAJE DEL PROFESOR**

M<sup>a</sup> MAR RÍGUEZ. ROMERO\*

**S**ea cual sea el nivel de trabajo en el que nos situemos, el centro, el ciclo, el nivel, permiten tener en cuenta los elementos más relevantes del contexto de enseñanza de un modo relacionado y con una orientación determinada, que tiene claras repercusiones en la práctica. Es decir, las herramientas didácticas dotan a dichos elementos de una estructura y una lógica relacional específicas, que actúan de soporte para explicitar y sistematizar las concepciones del enseñante sobre su actividad profesional y contrastarlas con su práctica. Al mismo tiempo, facilitan la creación y utilización de un código profesional que hace posible la comunicación entre los profesores.

En el proceso de elaboración del currículum, el profesor tiene un espacio de creación que debe asumir. Nuestra intención es mostrar a título orientativo algunas consideraciones que faciliten su papel de constructor del currículum mediante la utilización de una de estas herramientas, la unidad didáctica. El propósito es que a partir de estas orientaciones el profesor configure de un modo personal ésta, para que desde su experiencia profesional la adapte al contexto de trabajo en el que se desenvuelve.

### **Las herramientas didácticas y el aprendizaje del profesor**

Las herramientas didácticas sustentan las decisiones prácticas elegidas en relación con las dimensiones más significativas de la realidad educativa, dotándolas de sentido al organizar las relaciones entre ellas. La virtualidad práctica de estas herramientas está en función de la coherencia entre las partes, es decir, del grado en el que se refuerzan unas a otras hacia la orientación elegida y de la manifestación de las teorías prácticas acerca de la enseñanza que se refleja en las opciones elegidas por el enseñante.

Dada la variedad de enfoques al entender el currículum, se presentan también modos diversos de concebir las herramientas utilizadas para diseñarlo y desarrollarlo. No sólo porque varía el modo de entender los elementos que se seleccionan como significativos de la realidad educativa, sino también porque la lógica que preside la interrelación entre ellos y, en definitiva, la orientación global de la herramienta con respecto a la práctica de la enseñanza es distinta.

Simplificando, desde las perspectivas más pragmáticas y cerradas prima la orientación hacia la eficacia y el control del proceso de E/A, en consecuencia las herramientas que se manejan desde este enfoque se presentan como acabadas y pretenden un nivel de especificación de los resultados esperados muy alto; asimismo la estructura propuesta suele ser muy formal puesto que está pensada desde fuera de la práctica. Desde las orientaciones más comprensivas y abiertas, el interés se centra en el análisis de la práctica y en la resolución de sus problemas, las herramientas se presentan como flexibles, sujetas a revisión desde la práctica, y su propósito está más próximo a la orientación y mejora del proceso de E/A que a su control; en último término están pensadas para promover la reflexión del profesor sobre su actuación y, por ello, los procedimientos de desarrollo curricular intentan estar al servicio de éste.

Parece evidente que esta última orientación es la que presenta más potencialidades formativas y, en este sentido, constituye la perspectiva desde la que se plantean las sugerencias recogidas en el presente documento, ya que el propósito es implicar al enseñante en un proceso de aprendizaje profesional. Desde esta concepción, apoyada en la metáfora del profesor investigador (STENHOUSE, 1984 - 1985) y en las estrategias de investigación/acción (ELLIOT, 1986, 1990 - CARR y KEMMIS, 1988 - KEMMIS y MACTAGART, 1988 - HOPKINS, 1989), las unidades didácticas no dan soluciones sino que exploran problemas y se orientan hacia la transformación de las situaciones de enseñanza. Las opciones tomadas se plantean más bien como hipótesis a contrastar con la práctica, utilizando ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. En definitiva, se trataría de racionalizar el problema, llevar a la práctica lo planificado observando con detenimiento qué es lo que sucede y, por último, extraer consecuencias para la redefinición del problema y la actuación inmediata, a la luz de lo observado y de las teorías prácticas de los profesores puestas en evidencia. Los ciclos se suceden de modo ininterrumpido en un proceso en espiral, es decir, que la indagación de los problemas en la práctica es un proceso continuo que conduce al tratamiento de nuevos problemas o a la reconsideración de los ya conocidos. Esta estrategia adquiere pleno sentido cuando es aplicada por grupos de enseñantes, de manera que se configuran comunidades reflexivas, ocupadas en la modificación de sus circunstancias.

Cualquier herramienta didáctica, en este caso las Unidades Didácticas, constituyen un procedimiento para indagar en la realidad de las aulas y, al mismo tiempo, en los propósitos e intenciones que guían la actuación en ellas. En consecuencia, estos instrumentos ayudan a mejorar la comprensión de lo que sucede y a influir positivamente en los acontecimientos educativos. En definitiva, actúan como herramientas de indagación y están involucradas en la construcción de conocimiento a partir de la experiencia profesional del docente.

### Las unidades didácticas

Las unidades didácticas constituyen las herramientas más cercanas a las decisiones más enraizadas en la práctica del aula, no sólo porque su alcance temporal es el más limitado, sino también porque el contexto al que se refieren es el último. En él repercuten las decisiones tomadas en los contextos en que se incluye el aula y en él están implicados los actores principales del proceso de E/A, los alumnos y el profesor. Podríamos decir que lo que define a una UD es el curso de acción que muestra, la secuencia de tareas en la que se encarnan los contenidos y da sentido a los objetivos. Por eso mismo, es una vía muy apropiada para aprender de la práctica.

La UD puede concebirse como un núcleo de contenido y acción con sentido en sí mismo, que indica una secuencia de aprendizaje susceptible de ser tratada como un todo completo en relación a los procesos de aprendizaje que se ponen en marcha y se desarrollan. Por lo tanto, su duración, límites y estructura no pueden prefijarse de antemano, sino que se adaptan a las peculiaridades del contenido y del curso de acción a los que se refiere y a las condiciones del contexto educativo para el cual está pensada.

No obstante, no puede considerarse como aislada del resto del proceso de desarrollo del currículum. Las decisiones que se concretan en una UD tienen que estar en estrecha concordancia con las tomadas en los niveles de decisión pre-

**"Desde las orientaciones más comprensivas y abiertas, el interés se centra en el análisis de la práctica y en la resolución de sus problemas, las herramientas se presentan como flexibles, sujetas a revisión desde la práctica, y su propósito está más próximo a la orientación y mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje que a su control"**



THE GRYPTIC CORPORATION

vios (proyecto curricular de ciclo y proyecto educativo) y entre las mismas UD tiene que apreciarse una lógica relacional de continuidad, que las muestre como parte de un mismo proyecto curricular.

Vamos a considerar una serie de elementos esenciales con la intención de presentar claves de interpretación de los mismos y de sus relaciones como conjunto. Sin pretender configurar una estructura formal pueden dar idea de como construir una UD, teniendo en cuenta que el orden en que se tratan no es prescriptivo.

### 1- El contexto

Las decisiones prácticas tienen sentido en relación con el contexto a que se refieren. El análisis minucioso de este elemento es por tanto imprescindible para sustentar el diseño de la acción. Aunque el contexto inmediato de aplicación de la UD es el aula, hay que incluir aquellos datos sobre los contextos que engloban éste que más le condicionan. Datos sobre el contexto extraescolar, que muestran las características del entorno y su incorporación explícita o no en el proceso de aprendizaje, las características de las familias y los modos culturales de comunicarse y actuar. Con respecto al contexto escolar, interesa analizar las características organizativas más relevantes en relación con las personas implicadas (alumnos, profesores y padres) y los recursos materiales e infraestructura.

Asimismo cabría considerar datos relacionados con los alumnos (número, nivel, etc.), con las características cognitivas, afectivo/sociales y psicomotoras, con el ambiente general de relación de la clase, su disposición hacia el área o tema, los conocimientos previos que poseen y la experiencia. Así como información sobre alumnos diferentes por motivos variados: motivación, comportamiento y necesidades especiales en general.

Es interesante aportar información sobre la experiencia profesional en general y en ese área, nivel, en particular, expectativas y disposición del propio profesor, ya que, como parte del contexto, ayuda a completar la pintura y facilita la comprensión y la autoexplicación de las

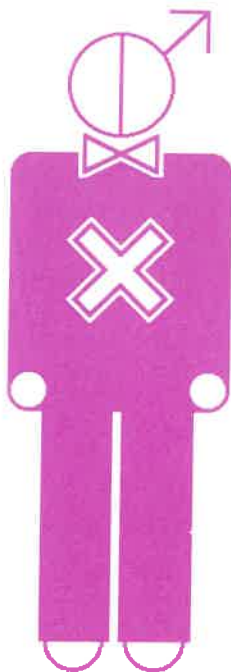


opciones prácticas seleccionadas. En resumen, habría que consignar la información que más ha influido en las decisiones tomadas en las restantes dimensiones.

## 2- Objetivos

Los objetivos ofrecen fundamentalmente una guía del proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo que constituyen quizá la dimensión donde más deberían advertirse las intenciones del profesor. Desde una perspectiva abierta, por contraposición a su concepción tradicional como resultados de aprendizajes previstos y observables, se consideran explicitaciones de procesos de aprendizaje en los que se desea implicar al alumno, sujetos a lo imprevisto o no anticipado y lo difícilmente observable, es decir a los procesos más ricos que tienen que ver con las operaciones cognitivas superiores y la afectividad (GIMENO, 1981). Actúan como orientaciones de la dinámica de aprendizaje y se refieren tanto a procesos finalizados como no finalizados (es decir a procesos complejos de aprendizaje que no se consiguen en el plazo temporal limitado de una UD o un proyecto) (ZABALZA, 1987).

La reinterpretación de este elemento desde esta perspectiva ha llevado a diversos autores a proponer nuevas denominaciones que, por supuesto, conllevan interpretaciones novedosas de los objetivos, como los objetivos expresivos de Eisner y los principios de procedimiento de Stenhouse (1984). Mientras que el primero plantea una redefinición completa de los objetivos, centrándose fundamentalmente en los procesos no finalizados; el segundo presenta una alternativa que los anula. De modo que, los principios de procedimiento se conciben como criterios de actuación durante el proceso de aprendizaje, eliminándose la referencia a los fines. No obstante, en ambos casos se comparte la idea de que estos elementos orientadores del proceso funcionan más como diagnóstico que como pronóstico. Es decir, actúan como recursos heurísticos que anticipan ciertas condiciones y consecuencias del proceso de aprendizaje y que se transformarían durante el mismo (EISNER, 1983).



THE GRYPTIC CORPORATION

**"Cualquier herramienta didáctica, en este caso las Unidades Didácticas, constituye un procedimiento para indagar en la realidad de las aulas y, al mismo tiempo, en los propósitos e intenciones que guían la actuación en ellas"**

Puede decirse que el tratamiento y formulación de los objetivos dependen íntimamente de los contenidos y de las actividades, ya que en cierto modo los sintetizan, puesto que están formados por un verbo de acción que se refiere a una capacidad o habilidad a desarrollar o una actitud a interiorizar, que se ejerce sobre algo, en el caso de los objetivos del ámbito cognoscitivo la mayoría de las veces sobre contenidos. Con otras palabras, la tradición de la pedagogía por objetivos que homologaba una secuencia lógica de diseño de la acción a partir de los objetivos, no coincide con la secuencia práctica que, se ha observado, utilizan los profesores, que suele arrancar de contenidos y actividades (CLARK y PETERSON, 1989).

Como orientación general habría que considerar aquellas capacidades y actitudes generales más relevantes para el desarrollo del estudiante a lo largo de un período educativo determinado, por ejemplo en la etapa, y otras capacidades y actitudes que se desarrollan específicamente en módulos concretos.

## 3 - Contenidos

Los contenidos se presentan como la expresión académica del bagaje cultural de la sociedad. Con respecto al modo de concebirlos, se ha producido una evolución. La tendencia más tradicional, anterior al protagonismo de los objetivos, los consideraba el eje del proceso de enseñanza/aprendizaje, la pauta estaba marcada por su reproducción por parte del estudiante y eran concebidos como no problemáticos. Con la implantación de la pedagogía por objetivos se les concibió como medios para alcanzar éstos. En la actualidad y desde los enfoques curriculares más flexibles han adquirido un nuevo sentido al conceptualizarse como problemáticos, es decir, se cuestiona su presentación como verdades inamovibles, como interpretaciones unívocas y no sesgadas, y al orientar el proceso de aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento por parte de los alumnos (PEREZ GOMEZ, 1983). Al mismo tiempo se han flexibilizado sus límites, de forma que junto con los procedentes de las disciplinas

*"Las decisiones que se concretan en una unidad didáctica tienen que estar en estrecha concordancia con las tomadas en los niveles de decisión previos (proyecto curricular de ciclo y proyecto educativo)"*

científicas se ha introducido el tratamiento de contenidos de carácter vivencial derivados del medio en el que se desenvuelven los alumnos.

Desde el campo de la psicología del aprendizaje se han realizado propuestas de clasificación y organización de los contenidos. La teoría de la elaboración propone considerar hechos, conceptos, principios y procedimientos, partiendo de esta clasificación se han añadido elementos del ámbito afectivo-social como valores, normas y actitudes (COLL, 1987). Dado su nivel de formalización se plantea la difícil aplicación práctica de esta propuesta, ya que siguiendo el procedimiento de organización de los contenidos que sostiene se deberían elaborar mapas de gran complejidad que incluirían submapas para cada componente (GIMENO, 1988).

Para su tratamiento en el aula los conocimientos necesitan sufrir una serie de operaciones que aseguren su incidencia en el aprendizaje. Básicamente, pasan por dos procesos, selección y organización. El primero de ellos tiene que ver con el establecimiento de criterios de relevancia de los conocimientos en relación con las características del alumno, las exigencias sociales y la naturaleza y orientación del área de conocimientos a que se refieren. Criterios adecuados pueden ser la validez, la representatividad y la potencialidad formativa (GIMENO, 1981).

La organización tiene por objeto poner en comunicación la estructura lógica de la materia con la estructura psicológica, es decir, con la forma en que el alumno aprende. Fundamentalmente en dos sentidos, dentro de la materia podemos hablar de la organización relacional de los contenidos. En este apartado se ha indagado en las jerarquías conceptuales siguiendo las orientaciones del aprendizaje significativo de AUSUBEL con los denominados mapas conceptuales (NOVAK y GOWIN, 1988) y en las secuencias de relación siguiendo la teoría de la elaboración (PEREZ GOMEZ, 1983). Entre las materias se propone la integración de los contenidos en dos vías, la globalización en la que prima la adaptación a la estructura psicológica y la interdisciplinariedad, que se basa en la búsqueda

de los elementos comunes a la estructura formal de varias disciplinas y en la integración de éstos en mayor o menor grado según se yuxtapongan o interaccionen materias de campos de conocimiento próximos o lejanos.

Siguiendo a Gimeno (1988) una opción valiosa para organizar los contenidos es la opción modular. Se trataría de configurar "unidades globales", con integración coherente de conocimientos de diferentes campos de especialización o de procedencia, para ofrecer un todo coherente y con sentido cultural para los alumnos. Más allá del procedimiento concreto elegido centros de interés, núcleos interdisciplinarios, módulos curriculares, la orientación común es la integración de los contenidos en unidades globales. La elección del contenido vendría dada por la capacidad de estimular al alumno, y en este sentido cabría considerar todo el campo de los conocimientos previos de los alumnos en la línea del aprendizaje significativo y de sus intereses, y por su pertinencia para integrar contenidos. Partiendo de la estructura propuesta por el MEC se trataría de buscar aquéllos que promovieran relaciones más consistentes con el mayor número posible de bloques de contenido. Pensar en la secuencia de módulos obliga a "establecer unas relaciones de dependencia y de independencia de las partes integrantes, dispuestas de tal forma que indiquen cuándo el orden de la secuencia puede ser optativo o aleatorio y cuándo ha de hacerse cuidadosamente para lograr la transferencia óptima para alcanzar destrezas u objetivos complejos" (Gimeno, 1988 p. 361).

Respecto a la estructura interna del módulo ya hemos mencionado la utilidad de los mapas conceptuales, puesto que ponen en evidencia las relaciones internas entre los elementos de cara a su aprendizaje por parte de los alumnos. La finalidad es organizar los componentes parciales del módulo para que adquieran significatividad para los alumnos, es decir, que se muestren como un todo coherente por medio del establecimiento de las relaciones de dependencia que se dan entre ellos. El procedimiento se basa en la jerarquización de elementos de los más generales o inclusores a los más concretos, a diferentes niveles de complejidad. Este procedimiento permite al profesor configurar una posible secuencia para la unidad, facilitando el descubrimiento de los conocimientos previos, los requisitos para acceder a nuevos contenidos y la separación entre la información relevante y la trivial (NOVAK, 1985).



#### 4- Estrategias didácticas y tareas: los cursos de acción

Son los elementos que sustentan la acción de enseñar y le confieren un sentido unitario, permitiendo desarrollar esquemas de actuación. La tarea es un fragmento de actividad que actúa como unidad de análisis de las situaciones de enseñanza por su capacidad de regular la práctica. Es decir, las tareas configuran la vida del aula de modo dinámico, ya que desarrollan procesos de interacción específicos que promueven determinadas acciones en los alumnos y en el profesor sobre la base de ciertos contenidos y objetivos utilizando recursos específicos (GIMENO, 1988). Por ello, las tareas se diferencian unas de otras por el orden interno que permite organizar de modo coherente los elementos que intervienen en ellas. Hay que considerar que una tarea, por su entidad, incluye actividades más sencillas en las que se concreta y que responden a una secuencia de acciones. Asimismo, las tareas imponen al alumno un patrón de trabajo y relación que implica el desarrollo de ciertos procesos de aprendizaje y socialización y el descuido de otros (DOYLE, 1985).

Por lo dicho, en las tareas confluyen a un tiempo la acción de los alumnos y la acción del profesor, los procesos cognitivos y la interacción social (MEDINA, 1988). Sin pretender ser exhaustivo, el siguiente listado de elementos a considerar en una tarea, puede servir de pauta para configurarla de cara a su diseño:

- Las operaciones que deben realizarse, descritas de modo secuencial y con la suficiente información como para dar idea de las exigencias y procesos que desencadenan.
- Los recursos utilizados y las condiciones organizativas de trabajo.



- La finalidad o el producto.
- Las dificultades que deben ser superadas.
- El agrupamiento de los alumnos en los diferentes momentos que configuran la tarea y los modos de interacción.
- Las actividades del profesor que concretan el papel que asume.

Una estrategia se configura a partir de un conjunto organizado de tareas que responden a un modelo de acción. Son esquemas amplios de acción que imprimen una secuencia específica a las tareas y que las dotan de cierta impronta por el modo en que ordenan los elementos que las constituyen. Hay una gran variedad en función de los procesos de aprendizaje y de relación que ponen en juego. Desde la lección magistral al aprendizaje por descubrimiento hay toda una

*"Los objetivos ofrecen fundamentalmente una guía del proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo que constituyen quizá la dimensión donde más deberían advertirse las intenciones del profesor. Actúan como orientaciones de la dinámica de aprendizaje y se refieren tanto a procesos finalizados como no finalizados"*

gama de opciones y variantes dentro de cada tendencia (JOYCE y WEIL, 1985) (MORINE y MORINE, 1978). De entre las dimensiones que hay que tener en cuenta para seleccionarlas, el contenido sobre el que se trabaja es de especial relevancia. Las diferentes áreas de conocimiento presentan una estructura interna peculiar, con procedimientos de creación y aplicación del conocimiento también especiales, de modo que su traslado al campo de la enseñanza requiere considerar las estrategias más acordes con la dimensión procedimental de las diferentes disciplinas (GIMENO, 1988).

### 5- Medios

Cuando hablamos de medios nos estamos refiriendo al material de todo tipo que vehicula los mensajes didácticos. Su valor pedagógico depende más de la dinámica metodológica en que se sitúan que de sus posibilidades intrínsecas, de ahí que un mismo medio pueda cumplir funciones distintas en diversas situaciones de enseñanza (GIMENO, 1981). No obstante, hay que tener en cuenta que dentro del amplio abanico de medios, desde el material impreso hasta el entorno, cada uno de ellos tiende a inhibir o facilitar el desarrollo de procesos específicos de aprendizaje.

Hay que considerar la dependencia de los medios con respecto a los contenidos. Las áreas de conocimiento suelen requerir no sólo el trabajo con unos medios determinados, sino también influyen en el modo peculiar de tratarlos en las situaciones de aprendizaje.

De modo general, cabría considerar cómo los medios utilizados en el desarrollo de una secuencia de acción concreta están imbricados en la misma. Es decir, cómo orientan o sustentan las tareas de aprendizaje y las operaciones que están involucradas en ellas.

### 6- Evaluación

La evaluación ha experimentado una extensión en el modo de concebirse, que fundamentalmente ha venido dada por el protagonismo adquirido como guía del proceso de desarrollo curricular, lo que

**"Habría que considerar aquellas capacidades y actitudes generales más relevantes para el desarrollo del estudiante a lo largo de un período educativo y otras capacidades y actitudes que se desarrollan específicamente en módulos concretos"**

lleva a su integración en dicho proceso (STENHOUSE, 1984). Esto quiere decir, que tanto el campo de aplicación, como la función y los procedimientos han variado desde una postura restringida de control, centrada en el rendimiento de los alumnos, a una opción holística y comprensiva, que intenta enfocar el proceso de enseñanza/aprendizaje como una totalidad. Asimismo, los criterios han evolucionado, desde la comprobación del éxito o fracaso de un programa educativo a la descripción comprensiva de los procesos que se viven en las aulas. Los métodos que sirven a este criterio son aquellos que ofrecen datos descriptivos de carácter cualitativo, por lo que se comienza a aplicar una variada gama que permite extraer datos acerca de los múltiples y ricos procesos que tienen lugar en el aula. Y que van desde la observación de las actividades y modos de relación hasta el análisis de documentos (WALKER, 1989).

Dado que la evaluación permite recoger evidencias de lo que sucede en el aula, a partir de las que tomar decisiones respecto a las opciones curriculares elegidas (PEREZ GOMEZ, 1983), constituye un recurso valiosísimo para el aprendizaje del profesor sobre su propia práctica. En esta línea cobran especial importancia aquellos procedimientos de recogida de información que permiten la exposición de los modos de pensar y hacer del docente durante su actividad profesional. Es el caso del diario, que hace posible el autoseguimiento de la puesta en práctica de lo planificado. Además desde esta perspectiva, denominada comunmente cualitativa, los criterios de evaluación se presentan en evolución, es decir, frente a la evaluación "preordenada" está abierta a consecuencias no anticipadas.

Puesto que la evaluación está enfocada, en último término, a la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje a través de su orientación e indagación continuas, es imprescindible el hacer accesible a los alumnos la información recogida durante la evaluación. Y, es también, necesario explicitar los criterios y procedimientos a utilizar puesto que, ya sean aplicados formal o informalmente por el profesor, se convierten en patrones de



EDGARDO MIGUEL GIMÉNEZ

calidad para el alumno (GIMENO, 1988). En cierto modo podría hablarse de iniciar tímidamente procesos de negociación, en el sentido en que se plantean en la evaluación democrática de programas educativos (MacDONALD, 1983).

Un concepto fundamental en esta perspectiva es el de contrastar la información, combinando datos y puntos de vista procedentes de diversas fuentes de datos y diversos participantes y utilizando procedimientos múltiples. Este es el sentido de la triangulación que, en último término, conduce a la observación participante (STENHOUSE, 1984), es decir a la observación sistemática de la actuación de un profesor por parte de otro colega.

Con respecto a la evaluación de la opción curricular tomada en la herramienta didáctica, cabría decir que se presenta en interrelación con la evaluación de los alumnos. Por lo mencionado anteriormente, la comprensión de lo que acontece globalmente podría darnos información acerca de la valía de nuestras decisiones. De forma que, los criterios de evaluación de la UD que se proponen a continuación sólo pueden ser aplicados al considerar con detenimiento los procesos que desarrollan los estudiantes en el ambiente que pretende organizar el profesor. Tomados de los sugeridos por STENHOUSE (1984) para la evaluación del curriculum, proponemos los siguientes criterios:

- Significado o sentido que en la práctica tiene las opciones curriculares, es decir la interpretación, la orientación, el modo en que se concibe lo previsto al ejecutarse.
- Potencial, la virtualidad o los para qué a los que sirve.
- Interés de los problemas que plantea en la práctica, es decir que sean relevantes porque son problemas persistentes o cuestiones fundamentales para la mejora del proceso de aprendizaje.
- Relación y/o adecuación entre las condiciones del contexto de aplicación de la UD y el potencial y la relevancia de los problemas.
- Clarificación de problemas de la práctica y/o teorías implícitas del profesor.



JOSÉ ANTONIO PÉREZ

**"Los contenidos se presentan como la expresión académica del bagaje cultural de la sociedad. Desde los enfoques curriculares más flexibles han adquirido un nuevo sentido al conceptualizarse como problemáticos, es decir, se cuestiona su presentación como verdades inamovibles y al orientar el proceso de aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento por parte de los alumnos"**

## Desarrollo de unidades didácticas

El diseño de la UD puede concebirse como el primer paso para poner orden en la realidad educativa en la que intervenimos, en función de nuestro modo peculiar de entender y orientar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. En este sentido, sirve para desvelar y organizar racionalmente todos aquellos elementos y dimensiones que se juzgan como más relevantes para comprender e incidir en la enseñanza.

El desarrollo de la UD, es decir, su puesta en práctica va a encargarse de mostrarnos la concordancia entre lo que queríamos o queremos hacer, anticipado en el diseño, y lo que hacemos; de paso que enriquece el conocimiento que poseemos del contexto de trabajo y de nuestras relaciones con compañeros y alumnos. Por este motivo, la puesta en práctica de la UD no puede verse separada del diseño sino que es su complemento. Diseño y desarrollo están estrechamente interrelacionados y los ajustes y modificaciones que se realicen en alguno de ellos inevitablemente, repercuten en el otro. Más aún, la puesta en práctica es la clave que da sentido a lo previsto.

En definitiva, las Unidades Didácticas podrían ayudarnos a aprender de la experiencia práctica. Este aprendizaje depende en gran medida del seguimiento atento y reflexivo de lo que va sucediendo. Con la intención de facilitar esta tarea pretendemos presentar algunas claves esenciales que pueden guiar de modo flexible el proceso de reflexión.

## Aprendiendo de la práctica

El registro del proceso de puesta en práctica fundamentalmente se organizaría en torno a estas preguntas: ¿qué quería y quiero hacer? y ¿por qué?, ¿qué está sucediendo? y ¿por qué?. Su respuesta tendría una proyección hacia el futuro, de modo que orientarían nuestra actuación subsiguiente, tanto de cara a las decisiones inmediatas como a aquellas de más largo alcance. Con otras palabras se podría descubrir si existe una adecuada concordan-



*"En las tareas confluyen a un tiempo la acción de los alumnos y la acción del profesor; los procesos cognitivos y la interacción social"*

cia entre nuestros propósitos y la realidad y si nuestras intenciones responden a intenciones valiosas.

En definitiva, habría que poner en relación lo previsto (diseño), lo hecho (ajuste a la realidad de lo previsto) y sus consecuencias, con la intención de una reconsideración de cara a la intervención inmediata y futura para asegurar el contraste entre las teorías expuestas y las aplicadas en la práctica y considerar los puntos de concordancia y/o contradicción. Es decir, establecer un proceso reflexivo (DEWEY, 1989).

Más que mostrar una estructura formal a la que acoplar el informe del desarrollo de la UD, presentamos algunas dimensiones estrechamente entrelazadas que pueden facilitar la organización de la información de cara a una consideración reflexiva de la misma.

#### *A. Dimensión Descriptiva*

a) Registro de lo que sucede en cada aula pormenorizadamente, considerando los factores y acontecimientos más significativos en relación con los elementos del curriculum mencionados en el diseño de la U.D. (contenidos, estrategias, evaluación, etc.).

b) Consignar los ajustes a la práctica y las variaciones y dificultades encontradas con respecto al diseño de la U.D., explicitando las razones.

#### *B. Dimensión Reflexiva*

a) Relacionar las actuaciones o decisiones tomadas en la práctica con las consecuencias que desencadenan, explicando el por qué.

b) Detectar y definir los problemas que surgen en la práctica y establecer sus soluciones, generando alternativas de acción y/o nuevos modos de concebir los problemas.

c) Poner en evidencia los puntos de consonancia o contradicción entre las teorías expuestas (diseño) y las aplicadas en la práctica.

#### *C. Dimensión de Contraste*

Dado que la UD está aplicándose en aulas diferentes, por profesores distintos e incluso en centros también diferentes, es interesante contrastar el proceso seguido en el desarrollo de la UD en los diversos contextos de trabajo. Se podrían así establecer las variaciones y concomitancias que se producen entre ellos partiendo de un núcleo de trabajo común.

Esta información podría ser valiosa para otros profesores que trabajaran sobre el mismo tema, puesto que les ofrecería un abanico de posibilidades. Para ello, sería necesario describir minuciosamente las características esenciales de las aulas y centros implicados.

#### *D. Dimensión Prospectiva*

Conclusiones para orientar la práctica futura en el aula tanto a nivel de concepciones como de actuaciones, a medio y a largo plazo, en relación con opciones tomadas en cada elemento del Curriculum (objetivos, contenidos, evaluación, etc.) y/o con orientaciones claves del proceso de enseñanza/aprendizaje y teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto de trabajo.

#### **Aprendiendo con los profesores**

Todo el trabajo relacionado con la UD adquiere un nuevo sentido cuando se produce en el seno de un grupo de profesores y obliga a poner en juego estrategias de comunicación y colaboración. Por ello, nos parece tan importante como aprender de la práctica del aula, aprender de los procesos de trabajo cooperativo que tienen lugar en dicho grupo.

Se podría aplicar al proceso de trabajo en grupo un esquema de reflexión semejante al sugerido para el desarrollo de la UD. De modo que se describan la evolución sufrida por el grupo, las decisiones y acuerdos tomados, las formas y procedimientos de trabajo utilizados (por ejemplo, el diario), la distribución de papeles y las relaciones establecidas. Asimismo, sería interesante que se consideraran, de manera razonada, los beneficios y las dificultades encontradas, los problemas claves surgidos y las soluciones implementadas. Por último, cabría plantearse reconsideraciones de cara al futuro, para orientar mejor el trabajo colaborativo entre profesos-

res. La inclusión de este apartado sería de especial utilidad para aquellos enseñantes que iniciaran procesos de cooperación semejantes a los vividos por estos profesores.

La potencialidad de la unidad didáctica para el aprendizaje, tanto del profesor como del alumno, está en estrecha relación con su configuración en torno a cuestiones problemáticas; vinculadas a la mejora de la actuación en el aula para el enseñante y ligadas a la construcción del conocimiento para el estudiante.

\* M<sup>a</sup> Mar Rodríguez Romero es becaria de investigación del departamento de Didáctica de la UNED.  
(Tfno. de contacto: 93 - 5933073 / 5933045)

## Bibliografía

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- CLARK, M. y PETERSON, P. (1989): "Procesos de pensamiento de los docentes" en WITTROCK, M. (ed) *La investigación de la enseñanza III*. Paidós/MEC.
- COLL, C. (1987): *Psicología y Curriculum*. Barcelona. Laia.
- DEWEY, J. (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. Barcelona.
- DOYLE, W. (1985): "La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado" en *Revista de Educación* n. 277. MEC.
- EISNER, E. (1983): "Los objetivos educativos ¿ayuda o estorbo?" en GIMENO, J. y PEREZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- ELLIOT, J. (1986): *La investigación/acción*. Generalitat Valenciana.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación/acción en educación*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula. Guía del profesor*. PPU. Barcelona.
- JOYCE, B. y WEIL, H. (1985): *Modelos de enseñanza*. Madrid. Anaya.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación/acción*. Laertes. Barcelona.
- MacDONALD, B. (1983): "La evaluación y el control de la educación" en GIMENO, J. y PEREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- MEDINA RIVILLA, A. (1988): *Didáctica e interacción en el aula*. Cincel. Madrid.
- MORINE, H. y MORINE, G. (1978): *El aprendizaje por descubrimiento un desafío a los profesores*. Madrid. Santillana.
- NOVAK, J. y GOWIN, R. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983): "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de instrucción" en GIMENO, J. y PEREZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983): "Modelos contemporáneos de evaluación" en *idem*.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1985): "El profesor como tema de investigación y desarrollo". *Revista de Educación*. n.º 277. MEC.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.
- ZABALZA, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo del curriculum*. Madrid. Narcea.



JOSÉ ANTONIO PÉREZ

"Puesto que la evaluación está enfocada, en último término, a la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje, es imprescindible el hacer accesible a los alumnos la información recogida durante la evaluación"