

Rodríguez, Carlos Enrique

*Didáctica de las ciencias económicas
Una reflexión metodológica sobre su enseñanza*

Facultad San Francisco (Mendoza)

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor y de la editorial para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Rodríguez, C. E. (2013). Didáctica de las ciencias económicas : una reflexión metodológica sobre su enseñanza [en línea]. Documento inédito. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/libros/didactica-ciencias-economicas-reflexion.pdf> [Fecha de consulta:...]



DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS

UNA REFLEXIÓN METODOLÓGICA SOBRE SU
ENSEÑANZA

CARLOS ENRIQUE RODRÍGUEZ
2013



ÍNDICE

CONTENIDO	Página
PRÓLOGO	4
CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN A UNA EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS	
➤ Conceptos preliminares	7
➤ El conocimiento científico	9
➤ Clasificación de las ciencias	10
➤ Las ciencias económicas en la actualidad	11
➤ Evolución de las C.E.: la Economía	11
➤ Enseñanza de las C.E. en la actualidad	14
CAPÍTULO 2 PARADIGMAS	
➤ Introducción	16
➤ Breve análisis de los paradigmas vigentes	17
➤ Vinculación epistemológica de los paradigmas	19
➤ La docencia y los paradigmas	20
➤ Los paradigmas y sus componentes	23
CAPÍTULO 3 EL MÉTODO EN LAS CIENCIAS ECONÓMICAS	
➤ Concepto	24
➤ Los métodos de las ciencias económicas	25
➤ Inducción y deducción	25
➤ Análisis y síntesis	27
➤ Estático y dinámico	27
➤ Coyuntural y estructural	28
➤ Tres enfoques metodológicos de Schumpeter	29
➤ El método didáctico	30
CAPÍTULO 4 ESTRATEGIA	
➤ Introducción	32
➤ Concepto general	32
➤ La estrategia en las ciencias económicas	34
➤ Tipos de estrategia a disposición de las firmas	35
➤ El enfoque de las Core Competitions o Competencias Centrales	39
➤ Construcción de una matriz FODA	40
➤ Una reinterpretación de la matriz FODA	40
➤ Equivalencias estratégicas	41
➤ Estrategia y planificación	43

CAPÍTULO 5	
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: MÉTODOS, TÉCNICAS, PROCEDIMIENTOS	
➤ Introducción: el concepto de los autores	44
➤ La concepción usual	48
➤ Estrategias comparadas	49
➤ Las técnicas de la enseñanza	50
➤ Análisis de las dos grandes líneas estratégicas de la didáctica	51
➤ La planificación y la metodología en el pensamiento estratégico	52
➤ Planificación y didáctica	55
➤ Los otros componentes de la planificación en el nivel medio	56
➤ Enfoque en el nivel superior	58
➤ ANEXO: El rol docente: Análisis de una situación problemática	59
CAPÍTULO 6	
CONTENIDOS	
➤ clasificación de los contenidos	61
➤ Orígenes del problema	61
➤ Contenidos conceptuales y procedimentales: su tratamiento	62
➤ Correspondencia entre contenidos	66
➤ La selección de los contenidos y su tratamiento	68
➤ Las variables del conocimiento	69
➤ Los contenidos actitudinales	69
➤ Esquema de síntesis	70
➤ ANEXO: Ejemplos de contenidos de las diferentes áreas	71
CAPÍTULO 7	
LA SECUENCIA DIDÁCTICA	
➤ Concepto	73
➤ Diferentes secuencias didácticas	74
➤ A modo de conclusión	76
➤ La secuencia didáctica eficiente	77
➤ Secuencia didáctica y planificación	77
➤ Un enfoque metodológico alternativo	78
➤ Las secuencias de contenidos	79
➤ Relación entre la estrategia, las secuencias didácticas y las secuencias de contenidos (gráfico).	81
CAPÍTULO 8	
EVALUACIÓN	
➤ Complejidad de la evaluación	82
➤ Algunas precisiones sobre el tema	83
➤ ¿Cuándo evaluar?	85
➤ Criterios e instrumentos de evaluación	86
➤ La evaluación de los contenidos	87

➤ La evaluación en la formación por competencias	87
➤ Variantes novedosas o alternativas de calificación	88
➤ Diez puntos importantes a considerar en la evaluación	90
➤ La evaluación según los paradigmas didácticos	91
➤ Referencias Bibliográficas	92

PROLOGO

Cuando los profesionales de las Ciencias Económicas -contadores, economistas o administradores- orientamos nuestra vocación a la docencia, comprobamos que la complejización creciente del problema educativo demanda una formación adicional de orden pedagógico, a los efectos de poder abordar adecuadamente los desafíos que cotidianamente se presentan.

En el año 2004 un equipo de docentes fuimos convocados y recibimos la grata e intensa responsabilidad de desarrollar la Didáctica Disciplinar y posteriormente el Taller de Transferencia Disciplinar correspondiente al Ciclo del Profesorado para Profesionales de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNC. En un contexto muy estimulante de desafío personal y profesional experimenté sobre todo un sentimiento de solidaridad con mis colegas de las diferentes áreas de Ciencias Económicas, al percibir claramente la necesidad de contar con un material de estudio y consulta sistemática, que pudiese orientar al docente o futuro docente en esta tan compleja como gratificante tarea.

Al obtener mi propio título de Profesor en la UCA había ya realizado el difícil tránsito que implica comprender los fundamentos y principios de la didáctica a partir de nuestra formación de base, sin contar con material bibliográfico adecuado y específico; una intensa búsqueda -tanto en castellano como en inglés- terminó de persuadirme de esta carencia.

Este déficit tan evidente (que nos conducía a los profesionales del área a abreviar en forma directa y sin transiciones en los textos específicos de didáctica y ciencias de la educación, con las dificultades que esto implica), me llevó a elaborar los primeros temas para mis alumnos, sobre todo en aquellos aspectos que resultaban más difíciles, dudosos o controversiales.

La tarea no estuvo exenta de dificultades, no siendo la menor de ellas la comprensión del ensamble entre los fundamentos del Método Didáctico y el Método de las Ciencias Económicas. Pero concretados los primeros peldaños, sentí la necesidad de completar el abordaje de los aspectos fundamentales del proceso de enseñanza- aprendizaje, por lo cual tomé la decisión de extender la tarea hasta alcanzar este objetivo.

Resulta claro que no es posible comprender acabadamente la integralidad de dicho proceso sin reflexionar profundamente sobre nuestra identidad epistemológica, al comprobar que los docentes realizamos nuestra labor sustentados

en un conjunto de ideas, conceptos y representaciones de aspectos fundamentales de la realidad. Nuestra propia concepción de la ciencia, la sociedad, las instituciones, la naturaleza del proceso del aprendizaje, etc, constituyen en la mayoría de los casos un sustrato implícito sobre el cual se desarrolla nuestra tarea: los denominados Supuestos Básicos Subyacentes. Esto llevó a incursionar primeramente en el tema de los Paradigmas, del cual se habla mucho y en diferentes campos, pero que tiene una especial incidencia en el contexto pedagógico.

La intención prevaleciente fue desarrollar los aspectos principales de la didáctica de las ciencias económicas de tal manera que tuviesen un máximo de aptitud instrumental; es evidente que en muchos casos se abren espacios de discusión y análisis, ya que se trata de una labor inacabada y perfectible; por ello, este material alcanzará su máximo valor en la medida que resulte estimulante para la autorreflexión y la toma de posiciones fundamentada del profesional frente a los diferentes temas de la educación, esto es, la reflexión sobre la propia práctica.

En efecto, este material debe servir, ante todo para motivar una reflexión individual y colectiva, una verdadera introspección de la práctica docente en nuestra área, permitiendo continuar fundamentadamente con aquellos aspectos correctos o exitosos, y desechando lo desfavorable, inconveniente o injustificado. Por ello se ha puesto énfasis en la selección de temas de creciente e incisiva actualidad, tales como: las estrategias didácticas, la secuencia didáctica, los tipos de conocimientos, la planificación y la evaluación, citándose en todos los casos una bibliografía enfocada a brindar claridad, sin omitir rasgos de disenso con mi propia y personal opinión, ya que muchos –la mayoría- de los enfoques adoptados se encuentran en una vigorosa evolución.

En ciertos casos especiales, cuando las diferencias de concepto entre las concepciones de la Didáctica y las de las Ciencias Económicas aparecen como irreductibles, no he sido partidario de una síncretis, adoptando en tal situación el criterio vigente en la ciencia de base; así, se ha desarrollado el tratamiento de las estrategias por separado, en dos capítulos especiales.

Conciente de la diferencia de niveles en la enseñanza, básicamente el pronunciado escalón que media entre el polimodal y la universidad, se propicia un material deliberadamente útil y accesible al docente de ambos niveles, siendo además un objetivo adicional ofrecer una guía o bitácora de navegación al profesional sin experiencia concreta en docencia, pero con intención de desarrollarse en el tema (es incorrecta la expresión “sin ninguna experiencia”, ya que todos hemos sido alumnos durante largos años en los diferentes niveles del sistema de enseñanza, y tenemos cuando menos esa perspectiva).

El desafío del rol docente actual, sea del nivel secundario o universitario, es realizar su profesión –y realizarse- en un ámbito de características muy particularizadas, cual es el de la enseñanza, donde surgen una serie de nuevos problemas, para los cuales el profesional no cuenta con capacitación específica, acaso solamente con su propia historia personal desde su rol de alumno, como se ha señalado, o desde los conocimientos empíricos de la práctica de la profesión docente y su bagaje de enseñanza a lo largo de los años. No soy partidario de una

educación basada en el facilismo, ni en el ocaso de la figura del docente, ni en la incorporación masiva de tecnologías como panacea –u otros mecanismos supuestamente motivacionales-, que llevan a la erradicación de procesos de reflexión profunda y su sustitución por otros de operaciones sencillas. Todo esto pauperiza al sistema educativo, a la sociedad y a las generaciones futuras.

Entendiendo que la urgencia de mis colegas de contar con este material de texto, superaba en conveniencia a la opción de extender los conceptos desarrollados por nuestra investigación, es que decidimos su impresión. Esperamos que las críticas y sugerencias que se nos formulen –y que serán gustosamente recibidas- nos ayudarán a perfeccionar nuestra tarea.

Agradezco profundamente los aportes, opiniones y contribuciones profesionales recibidas, que contribuyen a mejorar esta obra; los errores o inexactitudes son obviamente de mi exclusiva responsabilidad. Mi especial agradecimiento es para las profesoras Marcela Orlando y Nieves Mignani, quienes confiaron en mi tarea. Pero mi gran deuda es para mi familia, que soportó estoicamente mi prolongada dedicación a la concreción de esta obra.

Carlos Enrique Rodríguez

EDICIÓN 2013

Aunque conservando en lo sustancial la estructura y contenidos de las ediciones impresas y on line anteriores, esta versión 2013 incluye algunas modificaciones, que tienden a completar aspectos parciales, que juzgamos insuficientemente desarrollados en las precedentes.

En la esperanza de seguir aportando a una propedéutica más específica e integral de nuestra área, es que pongo a la consideración de mis estimados colegas docentes esta versión actualizada de la “Didáctica...”

El autor
Mayo de 2013.-

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN A UNA EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS

Conceptos preliminares

La tarea más inmediata que normalmente inician los autores para fundamentar una postura en el área pedagógica es la indagación de la forma en que abordamos y analizamos algunos aspectos de la realidad, concepciones básicas constituyentes de un entramado de relaciones que denominamos representaciones; estas ideas y concepciones previas son más o menos complejas y estables, casi siempre enraizadas profundamente, circunstancialmente contradictorias entre sí, no necesariamente ciertas en términos de validez universal, pero útiles y funcionales a los requerimientos cotidianos; provienen de las vivencias mismas del sujeto, su historia y circunstancias.

Estas representaciones constituyen Supuestos Básicos Subyacentes (SBS)¹ del sujeto (en este caso, del docente) con respecto al mundo, la esencia de la realidad, el proceso del aprendizaje, la naturaleza del conocimiento científico, la sociedad, el rol de las instituciones, etc. Los SBS sustentan toda práctica pedagógica, y su análisis es por lo tanto absolutamente necesario e inevitable a los efectos de comprendernos reflexivamente.

Muchos de estos temas merecen (y en ocasiones han recibido) un minucioso análisis y abordaje desde diversas perspectivas disciplinares, constituyéndose frecuentemente en un escenario de dilatadas confrontaciones filosóficas, ideológicas e intelectuales.

Así, la naturaleza del mundo y la realidad han sido indagadas desde la filosofía; en cuanto al aprendizaje y al sujeto del aprendizaje, se han desarrollado desde la psicología diversas y prolíficas ramas (escuelas) de interpretación; naturalmente que una interesante teoría acerca de **cómo** aprende el sujeto generará por sí una natural excitación en el área de las ciencias de la educación (una verdadera **histéresis**), en la seductora esperanza de encontrar nuevos elementos que permitan revelar el camino secreto del perfeccionamiento de la práctica docente.

Lo importante es, en todo caso, clarificar nuestros SBS desde el análisis personal, para fundamentar nuestros conceptos, eliminando zonas automatizadas e inerciales de nuestra práctica, lo cual –entendemos- concluirá por justificar y perfeccionar nuestros aciertos, y contribuirá a desterrar nuestros errores.

Existen, por cierto, una serie de instrumentos conceptuales forjados desde la didáctica (palabra que proviene del griego y significa: “arte de enseñar, instruir”), suficientemente debatidos, que permitirán al docente una reconsideración útil, reflexiva y evolutiva de su propia práctica. Si bien ya casi no se comparte la definición de didáctica como “la tecnología de la enseñanza”, sino como “enseñar, de modo que pueda ser aprendido lo que se enseña por los

¹ Sanjurjo, Liliana y Vera, Ma. Teresita: “Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior”, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2003, página 20. “Son supuestos porque en general no son factibles de ser demostrados o no hay preocupación por que así sea. Son básicos porque están en el origen más profundo y a veces oculto de las teorías y las prácticas. Son subyacentes porque no se hacen explícitos, a veces ni para quien los sostiene”.

receptores”,² estoy convencido que el verdadero camino de la propedéutica en general, y de las Ciencias Económicas en particular, es el ensamble correcto y exitoso del método de la Didáctica con el de la ciencia de base, en nuestro caso, el método³ de las Ciencias Económicas.

Lejos, no obstante, quedan los tiempos acaso ingenuos en que Comenio declaraba:

“Nos atrevemos a proponer una Didáctica Magna, esto es, un artificio universal para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de modo cierto, de tal manera que no se pueda menos que obtenerse resultado. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña ni el que aprende...Y enseñar con solidez, no superficialmente ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo a las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda”.

Desgraciadamente, hoy sabemos que el contexto pedagógico no es precisamente el más sencillo de todos, sino más bien parecido a un sistema de ecuaciones con múltiples incógnitas y soluciones, caja de resonancia en ocasiones de las expectativas y frustraciones de la sociedad, donde además, en épocas de crisis, el sistema educativo –especialmente en su nivel inicial- se constituye en depositario de una serie de tareas ajenas (o por lo menos alejadas) de su naturaleza inicial, vagamente catalogadas bajo el título de “demandas sociales en relación con la escuela” (que en el caso de los sectores más carenciados es que sus hijos reciban alimentación, y en los más favorecidos es “que puedan desarrollarse en un ambiente adecuado”). Al respecto, señala Guillermo Jaim Etcheverry: “Las demandas sociales en relación con la escuela son cada vez más exigentes, y cubren un espectro tan vasto de cuestiones que la institución corre el riesgo de perder la noción de cuál es su objetivo central.”⁴

La economía nos enseña a descartar una teorías, pero solamente cuando se posee otra mejor, más poderosa o abarcativa; en el caso del docente, la reflexión sobre la propia práctica, lejos de dejarnos inmersos en la confusión paralizante, debe conducirnos a nuevas y mejores formas de abordaje de los temas: es posible y necesario aprender de los errores, propios y ajenos (decía Napoleón que un error enseña más que mil aciertos); pero también los éxitos –aunque generalmente transitorios- dejan un sedimento importante de experiencia.

No incurriremos aquí en un pormenorizado análisis de aquellos temas susceptibles de una profunda controversia en el plano filosófico, tales como la esencia de la realidad, o aquellos otros como el proceso del aprendizaje, que han recibido un amplio tratamiento y consideración bibliográfica desde la psicología evolutiva o cognitiva; normalmente es posible encontrar en abundancia material adecuado al tratamiento de estos temas.

Donde nos interesa situarnos para comenzar es en la consideración del conocimiento científico, categoría especial del conocimiento, para, a partir de allí, desbrozar el camino hacia el lugar de las Ciencias Económicas, parte constituyente del mismo, a los efectos de poder reflexionar correcta y adecuadamente sobre la propia práctica docente, ya que la misma se basa en dos columnas fundamentales:

² Pérez Ferrá, Miguel: “Conocer el currículum para asesorar en centros”, Málaga, Ed. Aljibe, 2000, Colección Pedagogía.

³ En rigor, un conjunto de métodos; ver capítulo 3.

⁴ Guillermo Jaim Etcheverry: “La tragedia educativa” (FCE, 2005, Bs. As., pág. 11). En este mismo sentido, pensamos que es preciso terminar con esta conducta esquizoide de la sociedad, que reconoce el valor sustancial e insustituible de la educación, pero no está dispuesta a realizar en ella el esfuerzo de aplicación de los recursos necesarios.

1. El marco teórico amplio que le da sustento: esto es la denominada “vigilancia epistemológica”⁵ (esto implica precisamente clarificar, explicitar y hacer conciente ese marco).
2. La transformación que realiza el docente del conocimiento científico en conocimiento a enseñar (transposición didáctica).

El conocimiento científico

El ser humano, en cuanto ser social, se caracteriza por la incorporación de una serie de conocimientos que dan fundamento a su propia existencia y que proceden de la civilización a la que pertenece, y que él mismo contribuye a crear.

Muchos de estos conocimientos, en cuanto ideas que tenemos o nos formamos acerca de las cosas, se constituyen en prácticas exitosas para la resolución de problemas, y quedan incorporados a los comportamientos usuales de las personas, perdurando en el tiempo, a veces por generaciones.

Este conocimiento -que podemos llamar cotidiano- proviene de diversas fuentes; lo vamos incorporando desde la más tierna infancia y accedemos a él a veces en forma accidental, imprevista o no deliberada. Suele presentar un carácter ambiguo, en ocasiones contradictorio y carente de fundamentos, o al menos sin consistencia lógica, limitaciones éstas a las que se suma su inconexión con respecto a otros grupos de conocimientos.

Desde luego, este conocimiento suele ser fundamentalmente utilitario, apto para el desenvolvimiento de la vida, asumiendo un carácter de cotidianeidad; su importancia reside en que su efectividad empírica permite un ahorro o economía de recursos cognitivos (los recursos más valiosos e importantes de todos), los cuales pueden utilizarse para la resolución de otros problemas más desconocidos o urgentes.

Existe, sin embargo, otra categoría de conocimiento: organizado, producto o resultado de una búsqueda sistemática, que abomina de la inexactitud y la indeterminación, y cuya obtención es absolutamente deliberada e intencional; para su construcción requiere la realización de una serie de pasos o procedimientos denominados método. Se trata del **conocimiento científico**, categoría especial que se articula en diferentes ramas denominadas ciencias, existiendo al respecto varias definiciones de la misma, como la siguiente, que presenta los rasgos que hemos señalado:

Ciencia: conjunto de conocimientos causalmente ordenados y en desarrollo, obtenidos mediante la aplicación de una metodología analítica a una realidad circunscripta.

No se trata entonces de conocimientos aislados o inconexos, sino de un conjunto orgánico, donde puede establecerse una relación de causación o causalidad, construido deliberadamente mediante un procedimiento especial –metodología–, sobre un área particular que es el objeto de estudio.⁶

⁵ Epistemología: estudio filosófico del origen, estructura, métodos, y validez del conocimiento científico, de creciente interés en la ciencia moderna, siendo su cuestión inicial la posibilidad misma del conocimiento; se enfrentan en su campo las tesis dogmática, escéptica y crítica. La epistemología es el lugar geométrico donde se superponen la filosofía y la ciencia de base.

⁶ En la antigüedad, algunos intelectos dominaban la totalidad del conocimiento (universalismo), situación ésta totalmente impensable en la actualidad; suele afirmarse que Leibnitz fue el último universalista.

Son los elementos constitutivos de una ciencia (sus principales componentes): las teorías, el método, y un lenguaje específico:

- Toda ciencia está constituida por un cuerpo o conjunto de teorías; una teoría es una abstracción de la realidad que pretende explicar un fenómeno, su naturaleza, funcionamiento o relaciones.
- El método hace referencia a los pasos o procedimientos para la construcción del conocimiento (cada ciencia tiende a desarrollar sus propios métodos).
- El lenguaje científico implica el desarrollo de una terminología específica en un campo del conocimiento, lo cual traerá dos consecuencias inmediatas: a) permitirá ganar precisión al definir los conceptos con mayor certeza, es decir libre de ambigüedades o dobles interpretaciones, siendo el lenguaje matemático el máximo exponente del mismo, y b) aleja al profano por su dificultad de comprensión.

En los últimos tiempos se ha verificado la aparición y desarrollo de varias ideas innovadoras y estimulantes acerca de la naturaleza del conocimiento científico, siendo preciso señalar que el mismo presenta una evolución en el transcurso del tiempo que determina su transformación, cambio en ocasiones gradual, y en otras abarcando grandes ramas que son sustituidas por otras. Esto último trae a colación el concepto de “paradigma científico”, ampliamente desarrollado por Kuhn⁷, que revolucionó la perspectiva que se tenía sobre la construcción de las ciencias, sustituyendo la concepción acumulativa existente, de que los nuevos conocimientos se sumaban a los anteriores, por otra donde amplios conjuntos –estructuras de teorías- son sustituidos por otros, en una verdadera revolución motorizada por un cambio de paradigma (dedicamos el siguiente capítulo a la consideración especial del tema).

Otra idea estimulante proviene de Lakatos: el Programa de Investigación Científica (PIC)⁸, con el cual se hace referencia a la forma de construcción del conocimiento científico. En términos de esta concepción, toda ciencia tiene un núcleo de hipótesis o ideas básicas que no son susceptibles de discusión, y por lo tanto no se modifican; funcionan como verdades axiomáticas determinadas por condiciones iniciales, hipótesis auxiliares, etcétera, apareciendo en consecuencia una heurística positiva y una negativa: la primera es la que determinará el desarrollo de la ciencia en cuestión y la segunda hace referencia a aquellos aspectos que permanecerán invariantes, al no ser abordados.

Es mediante el “Criterio de Falsabilidad” de Popper, que se puede delimitar el campo de la ciencia, diferenciándola del dogma; en efecto, este criterio establece que todo conocimiento científico es refutable, por lo tanto provisorio, susceptible de ser debatido; un cuerpo doctrinario irrefutable, dejará de ser considerado ciencia para transformarse en un dogma, categoría que debe ser aceptada y no admite discusión, por ejemplo, un dogma de fe.

Clasificación de las ciencias:

Existen variadas clasificaciones⁹ de las ciencias. Citaremos algunas de las más frecuentes: “sacras y profanas”; “exactas y sociales” o “duras y blandas”, etc.,

⁷ Kuhn, Thomas S.: “La estructura de las revoluciones científicas”; FCE, México, 1971.

⁸ Lakatos, I.: “La metodología de los programas de investigación científica”, Editorial Alianza, Madrid, 1989.

⁹ Toda clasificación o taxonomía es en cierta forma artificial, ya que corresponde a un esfuerzo intelectual por ordenar y comprender la realidad constituida por un quantum indiferenciado (opinión personal).

Consideremos brevemente lo de “exactas y sociales”. Se atribuye a la primera categoría un alcance y una vigencia universales y permanentes, propios de las leyes de la física y la química (esto implica que un experimento realizado bajo idénticas condiciones dará el mismo resultado a diferentes investigadores; un ejemplo: la ley de la gravedad es la misma aquí y en las antípodas). Pero las ciencias sociales, cuyo objeto de estudio es el hombre y la sociedad, son consecuentemente ciencias contextuales, es decir que sus conclusiones (leyes) están sujetas a consideraciones espacio- temporales.

Una clasificación reciente,¹⁰ muy difundida y aceptada, comienza por separar las ciencias en formales y factuales:

1. Formales
 - Lógica
 - Matemática
2. Factuales
 - Naturales
 - i. De la materia
 - ii. Biológicas
 - Humanas
 - i. Jurídicas
 - ii. Históricas
 - iii. Filosóficas
 - iv. Nomotéticas

Las ciencias formales no se refieren a nada que se encuentre en la realidad: su ámbito de dominio es el pensamiento (y sus objetos, como los objetos platónicos están más allá del tiempo y el espacio).

Las ciencias factuales se refieren a hechos que ocurren en el mundo; se dividen en: ciencias de la materia (física, química) y ciencias biológicas, correspondiendo ambas al orden de las naturales. A su vez, Piaget sostiene que las ciencias humanas pueden clasificarse en: a) históricas; b) jurídicas; c) filosóficas y d) nomotéticas.

La economía corresponde a la categoría de las nomotéticas, es decir, aquellas cuyo objeto es el descubrimiento o la formulación de leyes -más o menos estables- explicativas de los fenómenos objeto de su campo de estudio.

En resumen, resulta conveniente resaltar las siguientes características de las ciencias:

1. Tienen por objeto la búsqueda de la verdad, implicando esto la resolución de problemas, tanto conceptuales como empíricos.
2. Se constituyen a partir de conocimientos que se estructuran en cuerpos de teorías¹¹

¹⁰ Ver para consulta el excelente texto de Gómez López, Roberto: “Evolución científica y metodológica de la economía”, en www.eumed.net.

¹¹ “Los conceptos adquieren su real significado en estas estructuras”; ver: Chalmers, A.: ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?, Siglo XXI Editores, cap. 8, pág. 127.

3. Implican compromisos ontológicos, metodológicos y valorativos¹² (**Importante: de aquí surge la clasificación de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales**).
4. El conocimiento científico es una búsqueda inacabable, y por lo tanto, lejos de llegar a la certeza, es por su naturaleza el más provisorio que existe.

Las ciencias económicas en la actualidad

La estructura de las Ciencias Económicas se sustentaba hasta hace poco en tres pilares fundamentales: la economía, la administración y las disciplinas contables; tradicionalmente se ha adjudicado a la economía un carácter científico, a las disciplinas contables un carácter tecnológico, y se ha caracterizado a la administración como un arte;¹³ no es difícil encontrar otros puntos de vista, opiniones fundamentadas que consideran, por ejemplo, a la contabilidad como ciencia.

En la actualidad, otras disciplinas que configuraban áreas o temas de la administración reclaman consideración de emergentes dentro de nuestro campo científico, tales como la comercialización y el marketing.

Evolución en las C.E.: la economía

Así como la naturaleza abomina el vacío, resulta igualmente cierto que el estado estacionario del conocimiento no existe: una ciencia que no puede avanzar (evolucionar) está condenada a la extinción.

En el caso particular de la economía dentro del espectro de las C.E., la transformación de las relaciones materiales de la producción imprimió desde el principio su sello histórico sobre la evolución del pensamiento (el cual, a partir de los refinamientos de la teoría, incidirá a su vez sobre la realidad, apuntalando o modificando sus tendencias). Puede afirmarse con cierta consistencia que la primera doctrina económica fue el Mercantilismo (elaborada, por cierto, “a medida” de los intereses de las potencias coloniales), países y ciudades estado como Venecia, cuyo rasgo fundamental fue la justificación de la obtención de superávit comercial, el cual proveía de los fondos necesarios para equipar ejércitos, ampliar las flotas comerciales –en especial las ultramarinas- creando asimismo puestos de trabajo en el sector interno de los exportadores, todo lo cual configuraba un círculo virtuoso en retroalimentación y expansión.¹⁴

El colonialismo generó un inmenso proceso de acumulación de capital en los países centrales, a partir de la transferencia de ingresos desde las colonias de América, Asia y África, creando las condiciones básicas a partir de las cuales se desarrollaría el industrialismo.

Como suele ocurrir, a esta etapa de fuerte intervención del estado sobrevino en distintos sectores la necesidad o conveniencia de permitir la mayor fluidez y libertad en la circulación de bienes y personas, siendo la Fisiocracia la doctrina emergente en oposición al mercantilismo, y

¹² Conceptos atribuibles a Laudan: lo ontológico está relacionado con el objeto de estudio; lo metodológico con los procedimientos, y lo valorativo con los compromisos de la investigación.

¹³ Arte: se refiere, en este caso, a la ejecución de la técnica con un grado de pericia o excelencia.

¹⁴ Dice al respecto John M. Keynes: “Debe tenerse presente que las ventajas que se le atribuyen son declaradamente de carácter nacional, y no es probable que beneficien al mundo en su conjunto” (Keynes, John M.: Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero; Barcelona, RBA, 2004, pág. 347).

cuyo lema “laissez faire, laissez passer”¹⁵ proyectó su fuerza expresiva hasta nuestros días. Resultado de la convergencia de los procesos de acumulación de capital y de conocimiento tecnológico, surgió el industrialismo (en Inglaterra, a fines del siglo XXVIII y comienzos del XIX), sistema que transformó profundamente la estructura productiva del mundo, dotando a la humanidad de un poder de generación de bienes hasta entonces desconocido.¹⁶

Concordantemente, hizo su irrupción la primera escuela económica de pensamiento sistemático en economía: los llamados “clásicos”, cuyos principales autores fueron Adam Smith y David Ricardo. Esta línea de pensamiento se basa en la observación y descripción de una “mano invisible” que ordena y organiza la producción: el mercado; a partir de su institución, todos somos productores (y consumidores) de mercancías. Consecuentemente con esta afirmación, el pensamiento de los clásicos (que hoy puede reputarse de conservador), fue en su momento marcadamente revolucionario: en efecto, si todos los agentes económicos son productores de mercancías, quedaba en evidencia el carácter puramente parasitario de la aristocracia (clase residual del sistema feudal).

Otra característica señalada por los clásicos, la división del trabajo, servía para generar eficiencia, incrementando la productividad en el sistema; claro que lo que resulta cierto a nivel microeconómico, es decir en el seno de las empresas, resultaría igualmente cierto cuando el razonamiento se aplica a nivel de países, resultando de ellos la sugerencia de organizar el mundo a partir de los proveedores de materias primas (los países coloniales), y los proveedores de productos manufacturados (Inglaterra).

Un elemento central en el pensamiento de los economistas clásicos, la teoría objetiva del valor,¹⁷ sirvió de punto de partida a la más acerba y exitosa crítica sobre el capitalismo, que fue desarrollada por Carlos Marx, cuyo pensamiento ejerció inmensa influencia política en el mundo. Esta situación derivó en la necesidad ideológica, por parte de los defensores del capitalismo, de cambiar la línea argumental, para diferenciarse del mismo, y el cambio debía ser precisamente desde la base: en definitiva, se elaboró una teoría subjetiva del valor que, sumada a la incorporación del marginalismo, constituyeron elementos centrales del pensamiento de los neoclásicos (continuadores de los clásicos, con nuevo arsenal teórico).

Sin embargo, se suscitaba en la economía una especie de conflicto de identidad: se postulaba jugar en el campo de las ciencias exactas, misión que parecía posible a partir de la conjunción del análisis marginal y la formalización matemática. En extremo, esta concepción intentó establecer el nivel del equilibrio de todos los mercados, reflejado en un sistema de ecuaciones, pero el producto final obtenido del análisis de Walras y Pareto es un conjunto cerrado sobre sí mismo, confinado mayormente al ámbito de una teoría demasiado alejada de la realidad cotidiana. Es que finalmente la economía no puede eludir su fuerte y decisivo componente psicológico (lo que no es obstáculo al uso razonable de modelos matemáticos), el que ejerce una influencia considerable en nuestros días.

Durante las primeras décadas del siglo XX, se contaba solamente con los modelos de la competencia perfecta y el monopolio, y la teoría miraba desde lejos a la realidad, por cierto

¹⁵ Frase atribuida a Vincent de Fournay.

¹⁶ La fuerza del nuevo sistema reside en su doble capacidad de: 1) subordinar a los otros sistemas económicos, imponiendo su propia dinámica; y 2) absorber tasa interna de cambio tecnológico sin mudar lo fundamental de su naturaleza.

¹⁷ La teoría objetiva sostiene que el valor (de las mercancías y bienes) está determinado por el trabajo socialmente necesario para producirlas, o más precisamente para su reproducción.

muchísimo más compleja. En estas circunstancias aparecieron los primeros trabajos que intentaban describir la competencia imperfecta (Chamberlin).

Pero la marcha triunfante del capitalismo estaba matizada por episodios indeseables de recesión y crisis,¹⁸ el más extremo de los cuales tuvo lugar desde 1929 a 1933. Aunque sin duda la forma del movimiento de la economía capitalista presenta características e inevitables períodos de expansión y recesión –el ciclo económico–, esta tendencia exacerbada aparecía como muy destructiva e incontrolable para los elementos de la teoría económica entonces disponibles, cuyo énfasis estaba en el equilibrio de los mercados.

En este contexto apareció la “Teoría general...” keynesiana¹⁹, que permitió comprender, interpretar y actuar con un nuevo y poderoso arsenal teórico, que brindaba un cierto grado de eficacia en el control de las principales variables del sistema económico: había nacido la Macroeconomía, y se comenzaba a transitar un camino novedoso. El núcleo central de la teoría keynesiana se basa en tres ideas fundamentales: a) el colapso en la eficacia marginal del capital; b) el multiplicador; c) la preferencia por la liquidez. A partir de su formulación se han desarrollado numerosas aportaciones y fuertes críticas, principalmente sustentadas en el contraataque teórico del monetarismo.²⁰

En última instancia, la gran polémica o pregunta de fondo es: ¿cuánto debe intervenir el estado en la economía?, siendo en principio los keynesianos proclives a su ingerencia y los monetaristas críticos de la misma, pero hoy la mayoría de los profesionales de la macro sustentan una opinión muy ecléctica.

También las restantes áreas de las ciencias económicas, como la administración se transformaron profundamente (haremos algunas consideraciones en el capítulo de estrategias empresarias); en el área contable, la masiva incorporación de componentes informáticos produjeron un cambio sustancial, al punto que el énfasis actual está definido en torno al manejo de la información con soporte informático²¹. Algunos autores (Mattesich) proponen elevar la contabilidad a la categoría de ciencia, estableciendo una interesante diferenciación entre ciencias puras (donde el principio rector es el de causa- efecto) y las ciencias aplicadas, donde este principio es sustituido por la relación medios- fines. Nótese que esto desplaza el campo científico del positivismo al normativismo. La contabilidad, para este autor, es una ciencia aplicada que persigue un fin práctico, como es el de medir los factores de la riqueza en un entorno económico, esto es, el flujo de la riqueza económica en cuanto a su creación, circulación y destrucción.

Enseñanza de las Ciencias Económicas en la actualidad

Los tiempos recientes se han caracterizado por una serie de cambios en la política educativa; en relativamente poco tiempo se paso de un modelo de enseñanza basado en los objetivos a otro cuyo sustento es la formación de competencias y su énfasis reside en el proceso mismo de enseñanza: imperaba en el primero una concepción finalista, que buscaba o promovía la consecución de resultados por parte del alumno (y en función de lo cual se lo calificaba); su

¹⁸ Marx era optimista respecto de que la profundización de los ciclos contribuiría a la destrucción del capitalismo.

¹⁹ Keynes, John Maynard: Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero, ya citada, obra monumental de la cual existen innumerables reediciones.

²⁰ A la aseveración keynesiana de “el dinero no importa” (es decir, en determinadas condiciones la política monetaria resulta inoperante para sacar a la economía de la recesión, producto de la “trampa de la liquidez”), los monetaristas responden: “solamente importa el dinero”, afirmación sustentada en la vinculación de largo plazo entre la emisión monetaria y el índice de inflación.

²¹ Ha cambiado hasta el nombre con el que se la enseña en el nivel medio: la contabilidad ha pasado a ser el SIC.

mecanismo de enseñanza era fundamentalmente transmisivo. Se lo conoce como el paradigma científico tecnológico, y extiende su influencia (decreciente) hasta nuestros días.

En la actualidad se desarrollan con fuerza nuevas concepciones didácticas, con énfasis en la formación de competencias, las que pueden entenderse como: “capacidades complejas integradas que se materializan en una dimensión pragmática”; es decir, se pretende la formación de sujetos reflexivos, responsables de sus actos y comprometidos socialmente, que operen con creatividad en los diferentes ámbitos de su actividad.

La formación por competencias intenta la articulación del mundo laboral y el mundo de la enseñanza; este modelo es un emergente directo del proceso de globalización, que se caracteriza por presentar escenarios complejos, cambiantes y en rápida evolución, que no alcanzan a ser abordados exitosamente a partir de la formación profesional tradicional y requieren para su análisis y resolución de la participación de equipos interdisciplinarios.

Resulta oportuno deslindar –diferenciar- el significado de incumbencia del de competencia: el primero define –en términos jurídicos-, el campo de actividad de una profesión (normalmente es el resultado de la acción de los colegios profesionales); el término competencia es más funcional, se refiere a la posesión de los atributos necesarios para desempeñarse con idoneidad en dicho espacio profesional.

Aún atendiendo a la diferencia señalada, incumbencia y competencia son dos términos muy relacionados; cronológicamente, las incumbencias fueron definidas mucho antes que las competencias²².

Aunque este modelo de formación no carece de críticas, se ha impuesto con fuerza arrolladora en los diferentes niveles de la enseñanza.

El análisis de los paradigmas, desde los cuales puede posicionarse el docente (cualquiera sea el nivel en el que desarrolla su tarea) constituye nuestro próximo paso de análisis.

²² En Argentina, por la Ley 20488 de 1973.

CAPÍTULO 2

PARADIGMAS

Introducción

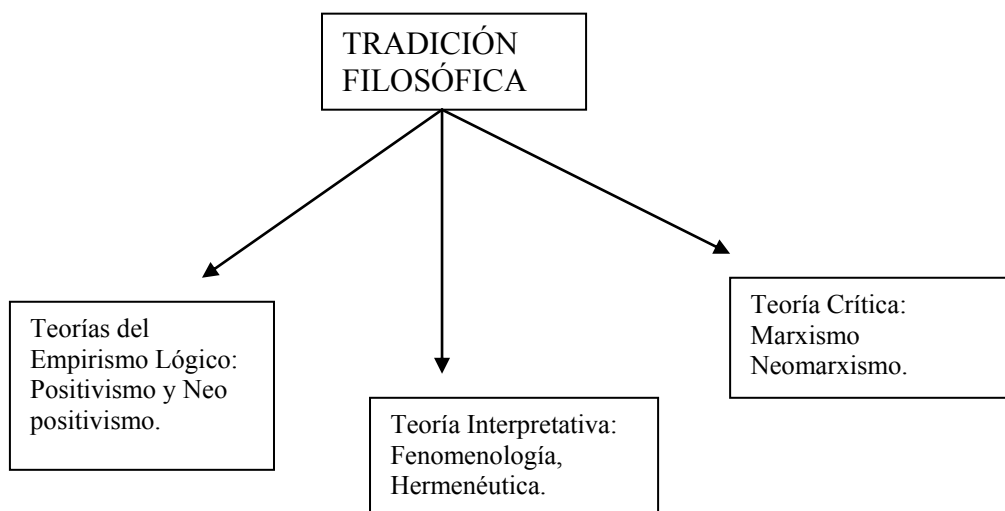
Paradigma es un término de notable polisemia, es decir, susceptible de una pluralidad de significados.

Los paradigmas constituyen patrones o modelos de emulación presentes en las más diversas áreas de la actividad humana, que sirven de guía, establecen pautas y fijan límites para la interpretación y la acción.

Es en este último sentido (el de fijar límites y establecer normas para el abordaje de los temas) que son útiles para la investigación y la resolución de problemas en un campo del conocimiento. Thomas Kuhn sugiere que este término se relaciona estrechamente con el de ciencia normal, ya que “el estudio de los paradigmas...es lo que prepara principalmente al estudiante para entrar a formar parte como miembro de la comunidad científica particular con la que trabajará más tarde”.¹

Pero un paradigma inicialmente útil puede llegar a convertirse en una traba al desarrollo de nuevas perspectivas e ideas si se constituye en “El Paradigma”, como único enfoque reconocido o aceptado.

Un paradigma es, en términos generales, resultante de una cierta visión o concepción filosófica del mundo, concepción que se traslada a su estudio e interpretación. Así, la tradición filosófica en investigación en ciencias sociales ha dado lugar a la aparición de tres núcleos de teorías:²



Esta diversidad ha profundizado una ruptura epistemológica, cuya consecuencia

¹ Thomas Kuhn: La Estructura de las Revoluciones Científicas; México, FCE, 1971, pág. 34.

² Ver el artículo de Mesa Cascante, Luis Gerardo: “Metodología de la Investigación Educativa: Posibilidades de integración”, en Revista de Comunicación, www.itcr.ac.cr. El autor trata de dilucidar la pertinencia del uso de métodos cuantitativos y cualitativos en investigación en ciencias sociales.

es la fragmentación de los estudios, investigaciones y enfoques. En principio sus diferencias son de tres órdenes: a) ontológicas: sobre la esencia de la realidad; b) epistemológicas: en torno a la relación investigador- objeto; c) metodológicas: sobre la construcción del conocimiento.³

Como consecuencia de la prevalencia o vigencia de las mencionadas teorías en los últimos años, podemos verificar el desarrollo de tres paradigmas en investigación educativa y en didáctica, la llamada trilogía paradigmática:

- Positivista, científico- tecnológico, o racionalista;
- Práctico- hermenéutico, o interpretativo- simbólico;
- Socio crítico.

Breve análisis de los paradigmas vigentes:

1. Paradigma científico- tecnológico

Fruto del racionalismo y el positivismo que imperó durante los últimos siglos, esta concepción implicó el abordaje científico de la naturaleza. Avalada por los datos de una formidable expansión económica, estableció una peculiar mirada sobre el mundo; sus fundamentos descansan en la confianza ⁴ en encontrar una verdad universal, objetiva, verificable y cuantificable. En cierta forma sostiene la aplicabilidad de los instrumentos utilizados para el análisis de las ciencias naturales en las ciencias sociales.

Son sus principales características:

- Universalismo y objetivismo: la realidad es única, tangible, inmutable.
- Rigen las leyes de la causalidad.
- Su lógica es lineal.
- Primacía del método hipotético- deductivo; prevalencia del cuantitativismo.
- La ciencia busca explicar, verificar, controlar. La consecuencia es el cientificismo, que implica el atomismo, la fragmentación, la superespecialización y el reduccionismo.

2. Paradigma socio- crítico

Como respuesta crítica a la expansión del capitalismo y el industrialismo surgen diferentes movimientos sociales. En términos generales se promueve la comprensión de la realidad para su transformación. Sus expresiones más revolucionarias son el marxismo y el neo marxismo (cambio radical de la sociedad) pero existen concepciones más reformistas (la emancipación de la razón).

Son sus principales características:

- El carácter histórico de lo social.
- Rigen las leyes de la dialéctica.
- La lógica es la dinámica de la evolución (de la sociedad) y el principio de la interacción.
- Sus métodos son cuantitativos y cualitativos.
- La ciencia implica la emancipación de la razón y la incorporación de valores para la acción transformadora basada en la unidad dialéctica entre la teoría y la praxis.

³ Para una ampliación del tema, ver: José Ramón Ortiz, UNA, “El Triángulo Paradigmático”, en www.geocities.com.

⁴ “Fe de la ciencia en sí misma” (Habermas).

3. Paradigma Interpretativo- simbólico

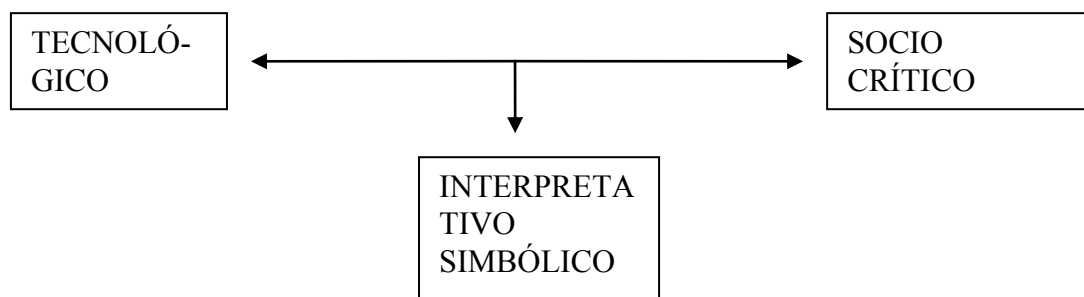
Puede ser considerado como una tercera vía alternativa a las anteriores, a partir de considerar la realidad como algo complejo, susceptible de diferentes interpretaciones, que sólo existe en la forma de múltiples construcciones mentales y sociales llamadas “constructos”.

Son algunos de sus postulados:

- La realidad: múltiple, intangible, holística, es una hipótesis a demostrar.
- Negociación de significados en la sociedad (constructos sociales).
- Interpretación fenomenológica, multidimensional y sistémica.
- Método hermenéutico- dialéctico (cualitativo e intersubjetivo).
- La ciencia busca conocer y comprender las relaciones internas complejas y profundas.

El cuarto paradigma: El Paradigma Ecológico

Inicialmente en la didáctica, podemos identificar esos mismos paradigmas, con incidencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje



Existe, sin embargo, en la actualidad una nueva corriente de opinión, sustentada en distintos referentes europeos y americanos,⁵ cuyas propuestas conforman un cuarto paradigma, aún en formación y evolución, y a cuya construcción adherimos: el paradigma emergente o ecológico (por ahora una bella idea en construcción). Su fundamento es la visión renovada de la relación del hombre con la sociedad y el medio.

Una vez explicado este paradigma, muchos docentes –nos animamos a afirmar que una interesante proporción- se sienten identificados con sus postulados, o hasta encuentran que su trabajo se ha desarrollado implícitamente en conexión con alguna de sus ideas centrales.

Este nuevo paradigma que propiciamos parte de la base del equilibrio del hombre con el medio social y ambiental en el que se desarrolla, reconociendo (a semejanza de los sistemas naturales) la importancia del aporte de cada uno de los elementos constituyentes para el equilibrio y la evolución del conjunto.

Brofenbrenner (citado por Suárez) expresa que un ecosistema es una realidad permanentemente dinámica, con una red de significaciones, sistemas de comunicación y tiempos de encuentro entre sus miembros y el ambiente.

⁵ Ver Suárez, Martín: “Las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas”, en Acción Pedagógica, Vol. 9, nº 1 y 2, 2000. También disponible en Internet en www.saber.ula.ve

Se deriva de ello la existencia de una red de relaciones donde cada actor cumple un rol fundamental para el mantenimiento del conjunto. La concepción es en consecuencia orgánica, sistémica y evolucionista desde sus bases de fundamentación, apartándose de la lógica causal y lineal, para asumir que la realidad es compleja y **cambiante en ciclos evolutivos**, todo lo cual deberá traducirse en el aula, de cara a la enseñanza.

No se puede entonces concebir un sistema independientemente de su entorno, en el cual participa, y con el cual se relaciona.

La causalidad es compleja e implica procesos concurrentes, tanto complementarios como antagónicos.

Resumiendo sus principales postulados en el orden presentado para los paradigmas anteriores (a efectos de poder establecer una comparativa con los mismos), son:

- La realidad compleja, cíclica, irrepetible, imprevisible
- Rigen las leyes naturales: evolución sistémica con bucle retroactivo.
- Su lógica es el equilibrio dinámico: unicidad de funcionamiento y transformación.
- Métodos analíticos contextualizados (cualitativos y/o cuantitativos) que surgen de la Interdisciplinariedad + Multidisciplinariedad.
- La ciencia busca la comprensión holística: complementación de la racionalidad de lo singular y lo universal. Se reconoce la imposibilidad de reducir todo a causas o leyes, incorporando el principio de la incertidumbre y el azar.

La perspectiva (necesariamente holística e integradora) es interdisciplinar convergente desde lo científico. Los siguientes son fundamentos ampliados del pensamiento ecológico:

- Complementación de la racionalidad de lo singular con lo social y universal.
- Conocer las partes y comprender el todo (que es más que la suma de las partes).
- Reconocimiento de la imposibilidad de reducir todo el conocimiento a causas y leyes.
- Contempla lo aleatorio: incorporación del azar (introducción del principio de incertidumbre).
- Contextualizar conocimiento y saberes.
- Relación totalizante y equilibrada con el medio cultural, social, económico, político y ambiental
- Unicidad de funcionamiento y transformación.
- Interdisciplinariedad + Multidisciplinariedad.
- La realidad es cíclica.
- Concepción naturalista, contemplando una realidad compleja, irrepetible, imprevisible.
- Análisis de los fenómenos dentro de la multidimensionalidad.
- Recuperación de lo implícito.
- Prevalencia del Ser sobre el Deber Ser.

Vinculación epistemológica de los paradigmas

Analizaremos la vinculación de los paradigmas citados: científico- tecnológico (CT), interpretativo- simbólico (IS), socio- crítico (SC) y ecológico (E), en relación con los siguientes aspectos fundamentales: A) la realidad, B) el rol de la ciencia, C) la relación con el objeto de estudio y D) la investigación.

1) La realidad

CT: es única, fragmentable, tangible, simplificada.

SC: dinámica, evolutiva, interactiva.

IS: múltiple, intangible, holística.

E: compleja, irrepitible, imprevisible, cíclica.

2) El rol de la ciencia:

CT: explicar, verificar, controlar, dominar.

SC: promover el cambio.

IS: conocer las relaciones internas complejas y profundas.

E: Conocer las partes para comprender el todo.

3) El objeto de estudio:

CT: independiente del investigador.

SC: identidad de sujeto y objeto.

IS: interacción de sujeto y objeto.

E: Interdependencia de sujeto y objeto.

4) La investigación es:

CT: libre de valores.

SC: los valores están implicados.

IS: los valores ejercen influencia.

E): Son determinantes.

La docencia y los paradigmas

Es fácil comprender que la labor posicionada desde uno u otro paradigma repercutirá notablemente en las tareas de investigación y docencia, pero en la práctica se pueden encontrar diferentes posibilidades, que van desde:

a) la firme toma de posiciones de un docente dentro de los lineamientos de un paradigma;

b) posiciones eclécticas o contingenciales (trabajar desde uno u otro, en función de la oportunidad o conveniencia);

c) trabajar desde la síntesis o síncrexis de los mismos;

d) utilización simultánea (dialéctica) o secuencial para potenciar su valor pedagógico;

e) otras variantes de lo anterior.⁶

Consideramos no obstante que se puede realizar una excelente labor propedéutica desde cualquiera de los paradigmas citados (lo que no equivale a sostener que todos tengan la misma potencialidad o flexibilidad); en otro sentido, el posicionamiento en alguno determinado no garantiza el éxito automático de la labor docente.

Existe el criterio generalizado de que el paradigma socio-crítico presenta elementos en común con el práctico hermenéutico, y que el racionalista o positivista es excluyente con los otros (razonamiento que compartimos). Algunos autores sostienen que el paradigma ecológico es una variante del práctico hermenéutico, criterio que no compartimos.

Como sosteníamos al comienzo, la elección de un paradigma por parte del docente implica que se pone en juego su propia visión o concepción filosófica del mundo, en la que

⁶ Ver Mesa Cascante, Luis: trabajo citado.

juegan un rol fundamental los “supuestos básicos subyacentes (SBS)”, esto es, sus propias ideas o representaciones acerca del hombre, el mundo, las instituciones, los valores sociales, etc. Merecen especial atención los siguientes aspectos fundamentales: a) el proceso del aprendizaje; b) la ciencia y el conocimiento; c) el sujeto del aprendizaje; d) las instituciones.⁷ Estos SBS constituyen un entramado muy complejo de ideas, representaciones, concepciones, etcétera, que tienen su fundamento en la propia experiencia y formación del docente, no siendo por otra parte infrecuentes las situaciones en que se actúa en contradicción aparente con las propias concepciones (estas incoherencias requieren luego elaboradas y complejas justificaciones).

Si un docente enseña desde el paradigma tecnológico, su labor será eminentemente técnica; en el otro extremo, si realiza su labor desde el paradigma socio crítico promoverá la interpretación de la realidad para su transformación; en una especie de síntesis entre estas dos posiciones, quién trabaje desde los lineamientos del práctico-hermenéutico considerará la realidad como una hipótesis a demostrar, y buscará el ejercicio de la razón práctica mediante la construcción y negociación de significados. Si trabaja desde el paradigma emergente, considerará su tarea desde una perspectiva científica convergente, imprimiéndole un sesgo de compromiso y trascendencia.⁸

Posicionado desde el paradigma racionalista, la enseñanza se concentrará en la consecución de los objetivos, con clases de carácter transmisivo (tipo clase magistral); el papel del alumno será predominantemente receptivo. La evaluación, finalista y de carácter cuantitativo, medirá la proporción de los resultados alcanzados en función de los objetivos. Los contenidos a desarrollar en la clase son los que en la ciencia normal resultan del trabajo de los expertos.

Para este paradigma, la planificación (rígida) tendrá por objetivo fundamental ayudar a garantizar los resultados previstos con un mínimo desvío; formulada por expertos, excluye la participación de terceros como padres o alumnos.

Desde el paradigma socio-crítico, la enseñanza se concretará a través de la participación activa de docentes y alumnos en el análisis crítico de los temas, con el objeto de formular un proyecto de trabajo que promueva la emancipación de la razón del discurso dominante. Este proyecto deberá identificar, formular y jerarquizar los saberes socialmente relevantes. La evaluación, cualitativa y valorativa, se acordará previamente. El profesor oficiará de guía en la selección de los contenidos. La planificación será la resultante de un proceso deliberativo consensuado.

Si un docente se posiciona desde el paradigma interpretativo simbólico, su acción fundamental será la de guía en el proceso de construcción de significados, a través del ejercicio de la razón práctica, siendo este proceso intersubjetivo y cualitativo. Resulta, sin embargo, procedente y oportuno señalar que no existe una corriente de interpretación homogénea o dominante dentro de esta línea conceptual, primando una diversidad de criterios.

La programación (flexible) será la resultante de la participación de los diferentes actores involucrados: alumnos, profesores, directivos, padres, etc. El abordaje resultante de los contenidos será polifacético y politécnico.

⁷ Para una interesante consideración acerca de los supuestos básicos subyacentes, consultar: Sanjurjo Liliana y Vera, Ma. Teresita: Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2003.-

⁸ La polémica en cuanto a la aplicación de métodos cualitativos o cuantitativos en investigación educativa deviene de la tradición filosófica que da fundamento a la formulación de la trilogía paradigmática, siendo los métodos cuantitativos atribuibles en principio al paradigma científico-tecnológico, y los cualitativos a los restantes paradigmas. Tendencias recientes flexibilizan estos criterios.

Estando entonces el énfasis en el proceso, nos alejamos de una evaluación resultadista, la que será en consecuencia cualitativa y procesual.

Posicionado desde el paradigma ecológico, el docente promoverá una interpretación holística de la realidad: el abordaje científico, de carácter analítico- convergente funciona desde una perspectiva que involucra a las distintas disciplinas que pueden abordar el tema en consideración.

Se intenta entonces reconstruir una unidad de concepto que se perdió con la fragmentación de las ciencias, por imperio del paradigma racionalista.

La programación, flexible, dará cabida a contenidos contextualizados y sistémicos. El profesor desarrollará su tarea como un técnico crítico, que promueve en sus alumnos la formación de una visión trascendente, el compromiso del hombre individual con la sociedad y el medio. La evaluación resultante será fundamentalmente procesual y formativa, resumiendo aspectos cualitativos y cuantitativos.

Para algunos autores dentro de la conformación de este paradigma, el currículum es la polea de transmisión y articulación del cambio y la transformación, porque dado que todo lo que existe evoluciona y se transforma, el hombre debe realizar un esfuerzo de interpretación y adaptación a esa evolución.

LOS PARADIGMAS Y SUS COMPONENTES

PARADIGMA		INTERPR.-SIMBÓLICO		ECOLÓGICO	
COMPONENTES	PARADIGMA CIENTÍFICO-TECNOL.	SOCIO CRÍTICO	INTERPR.-SIMBÓLICO	ECOLÓGICO	
ROL DEL DOCENTE	Técnico; clase de tipo magistral	Intellectual crítico, reflexivo y transformador	Investigador en acción; guía (facilitador) del proceso de enseñanza aprendizaje	Técnico crítico, gestor de interacciones.	
ROL DEL ALUMNO	Receptivo- pasivo	Participa de la dialéctica del proceso de transformación de la escuela y la sociedad.	Participa de la construcción y significación del conocimiento.	Participa involucrado con la comunidad y el medio desde una visión trascendente.	
VISIÓN DEL APRENDIZAJE	Programar, realizar y evaluar en función de los objetivos	Orientado al análisis de la realidad para la emancipación personal y social	Aprendizaje como construcción e interior, individual e intersubjetiva.	Trascendente, holística, compleja	
CURRÍCULUM	Cerrado; su propósito deliberado es lograr los productos que la sociedad necesita.	Contextualizado crítico, de significación cultural; es un instrumento de promoción de la praxis social transformadora.	Resultante de un proceso deliberativo en el que las decisiones se toman por consenso.	Factor de innovación, enriquecimiento y cambio, es abierto y flexible. Generador de tecnología de transformación.	
PLANIFICACIÓN	Desarrollada por expertos; su función es administrar los recursos para lograr los objetivos	Proyecto que atiende a la promoción del cambio y la transformación.	Resultante de un proceso deliberativo basado en el consenso	Flexible, basada en una concepción interactiva de la realidad y sus componentes	
SELECCIÓN DE CONTENIDOS	Desde una visión tecnocrática: el conocimiento es dado, seguro, verificado por expertos.	Progresista y crítica; saberes socialmente relevantes y su orden jerárquico.	Polifacética y politécnica: la realidad es una hipótesis a demostrar	Saberes contextualizados.	
EVALUACIÓN	Cuantitativa y finalista; selectiva	Valorativa: grado de comprensión de la realidad para su transformación.	Cualitativa, procesual, consensuada entre los protagonistas.	Formativa; cualitativa + cuantitativa	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Transmisora de contenidos y reproductora de las relaciones sociales	Organización para la transformación de la realidad	Lugar para estimular las interpretaciones y el juicio de alumnos y profesores	Instancia de recreación de la cultura de un ecosistema social	

CAPITULO 3

EL METODO

EN LAS CIENCIAS ECONOMICAS

“A veces el sentido común es insuficiente para equilibrar una lógica deficiente”

John M. Keynes

Concepto

Siguiendo el análisis de Hermann Max,¹ entiéndese por método “la realización de una serie de reglas o pasos para la resolución de un problema o la realización de una tarea”.

La idea del método se encuentra asociada con el orden, y en general se pretende suprimir la incertidumbre y el azar.

El método científico es, entonces: “el procedimiento ordenado que se sigue para hallar, construir y enseñar ... el conocimiento de las ciencias”,² habiéndose ya señalado que el método, junto con los conceptos y los sistemas constituyen los componentes básicos de las mismas. Es atribuible a Descartes su fundamentación filosófica.

Resulta además evidente que “el método está condicionado en gran medida por la naturaleza de los fenómenos y las leyes que los rigen. Por eso cada campo de la ciencia o de la práctica elabora sus métodos particulares”.³

Los métodos son entonces los instrumentos procedimentales de construcción y divulgación de las ciencias, ya que lo que resulta imprescindible en la etapa de la construcción, se revela como igualmente apto al momento de su divulgación o enseñanza.

El docente en ejercicio de su profesión trabaja simultáneamente con dos órdenes de ciencias: su saber de base (en este caso, las Ciencias Económicas) y la Didáctica.

Asumiendo que la Didáctica es en sí una ciencia instrumental, y su cometido es mediatizar en la forma más adecuada y eficiente los contenidos de la ciencia de base que se pretende enseñar, la piedra angular de la tarea será entonces la compatibilización de los métodos de ambas disciplinas en el proceso de transposición didáctica (TD).

Seleccionada una de las dos estrategias didácticas genéricas (Transferencia o Construcción de conocimientos), los métodos estarán explícita o implícitamente presentes en la labor del docente, constituyendo su correcta elección el factor determinante del mayor o menor éxito de la misma.⁴

¹ Hermann Max, Investigación Económica, su metodología y su técnica”, 2ª Ed., México, FCE, 1965.

² Hermann Max: “lo que en materia de ciencia es verdad” (en el original).

³ Sanjurjo, Liliana y Vera, María Teresita: obra citada, pág. 54.

⁴ El método “impregna” la estrategia al punto que frecuentemente hace referencia a las “estrategias metodológicas”, los cual es – a nuestro criterio- un error, ya que el método es uno de los componentes de la estrategia (ver al respecto el capítulo 5: Estrategias Didácticas...).

Resulta oportuno señalar que el conjunto de métodos (los de la ciencia de base y los que provienen de la vertiente didáctica) estarán presentes en forma combinada: alternativa, simultánea o secuenciadamente, según el criterio del docente, quien realizará su elección conforme a las características de cada unidad didáctica (UD); siendo éste un concepto operativo muy importante, volveremos oportunamente sobre el tema, una vez desarrollados los diferentes métodos científicos de ambas disciplinas.

LOS METODOS DE LAS CIENCIAS ECONOMICAS

Siendo la economía una ciencia relativamente joven, sus métodos específicos se encuentran en desarrollo; los actualmente vigentes han evolucionado a partir de otros campos del conocimiento y, por supuesto, desde la epistemología general de las ciencias; la elección de uno u otro dependerá del criterio y la formación del profesional, sea su rol el de docente o investigador.

El docente de ciencias económicas puede mejorar notablemente su práctica a partir del conocimiento de la metodología, injustamente infatuada al presente, o que al menos no suele recibir la necesaria atención.

Como se ha señalado precedentemente, los métodos más relevantes en la docencia de las ciencias económicas son los mismos que se utilizan en la investigación:⁵

- Inductivo y Deductivo
- Analítico y Sintético
- Estático y Dinámico
- Coyuntural y Estructural

Existen además tres enfoques usuales para el tratamiento de los temas: el conceptual, el histórico y el instrumental (enfoques metodológicos), además de una variedad de enfoques heterodoxos.

Otros autores prefieren simplificar (¿obviar?) el tema; así, Boland señala que las propuestas metodológicas fundamentales se reparten entre Descriptivismo (Samuelson) e Instrumentalismo (Friedman); y Dugger a su vez habla de Neoclásicos e Institucionalismo.⁶

INDUCCIÓN Y DEDUCCIÓN

El método inductivo constituye por lo general el primer abordaje del problema- objeto de estudio (inclusive en los niveles de la precencia): una situación, hecho o fenómeno que por sus características o importancia concita el interés del observador o investigador.

Considerado en su perspectiva histórica, el inductivismo aplicado a la interpretación de la economía estuvo presente en el análisis de los mercantilistas, claro que sin la pulcritud

⁵ Citamos los que entendemos son los más relevantes en la actualidad; para un análisis más detallado consultar a H. Max, obra citada. Puede también consultarse al respecto la excelente obra de Gómez López, Roberto: “Evolución Científica y Metodológica de la Economía”, en Internet, en el sitio www.eunet.net.

⁶ Véase al respecto a R. Gómez López, obra citada. Allí el autor señala que la ruptura entre economía positiva y normativa subyace a la más notable entre Neoclásicos y Post Keynesianos; sin embargo, estas divisiones están, a mi criterio, más cerca de la noción de paradigmas que de propuestas metodológicas.

metodológica que hoy le solicitamos al pensamiento científico, sino fundamentalmente como una exposición justificatoria de los hechos económicos desde un enfoque empírico- realista.

La **inducción** es la formulación de un principio general a partir del fenómeno estudiado; en un primer paso consiste en elevar casos particulares a leyes de carácter empírico; implica extender la conclusión a la totalidad de los fenómenos del mismo tipo.⁷ Frecuentemente se parte de hipótesis presentes en la mente del investigador.

Lo inductivo trabaja entonces de lo concreto a lo abstracto;⁸ se revela como un método muy útil a los efectos didácticos, mediante el cual puede captarse el interés de los educandos a través de la presentación de situaciones o hechos suficientemente llamativos relacionados con la temática que se está desarrollando.

El riesgo más inmediato es generalizar a partir de unos pocos hechos particulares. La enunciación de una ley económica requiere de un desarrollo formal mucho más estricto.

Deducir implica recorrer el camino inverso a la inducción: es ir de lo abstracto a lo concreto.

La deducción nos permite afirmar que dadas ciertas condiciones, se producirá determinado resultado; implica la posibilidad de proyectar intelectualmente el presente al futuro.

El método deductivo es esencial para nuestra disciplina, ya que uno de los requerimientos básicos que la sociedad realiza al profesional de ciencias económicas es la predicción sobre la evolución de la situación (económica) considerada.

Surge con los economistas clásicos: Smith y Malthus fueron sus precursores (aun cuando no rechazaron la inducción como parte del análisis), alcanzando su máximo exponente en Ricardo.

El método deductivo ya no abandonaría la economía, la cual se considera en la actualidad como “una ciencia hipotético-deductiva”, señalándose que sus deducciones coincidirán con los hechos en ausencia de causas perturbadoras.

A finales del siglo XIX, el pensamiento económico se reencauzará incorporando con fuerza arrolladora el pensamiento matemático a través del análisis marginal, el cual estuvo representado por tres corrientes principales: la Neoclásica de Cambridge (de la cual fueron prominentes autores Marshall y Jevons); la Matemática (Walras, Pareto) y la Psicológica Austriaca (Menger).

La deducción crece desde la lógica, permitiendo formular nuevos principios a partir de los ya conocidos, principios que deberán convalidarse o refutarse a través de su comprobación empírica.

El método deductivo correctamente aplicado le permite al docente transitar un terreno relativamente seguro, pero resulta conveniente matizarlo con ejemplos a efectos de descomprimir la exigencia intelectual que implica su exposición prolongada.

Plausiblemente el mayor riesgo de su aplicación es quedarse en el marco teórico, sin compromiso o anclaje con la realidad; nada resulta más desmotivador para el estudiante de cualquier nivel que la confrontación permanente con deducciones estériles o prácticamente inútiles.

⁷ Quiero citar a modo de ejemplo un párrafo de John M. Keynes: “La ley psicológica fundamental en que podemos basarnos con entera confianza, tanto a priori partiendo de nuestro conocimiento de la naturaleza humana como de la experiencia, consiste en que los hombres están dispuestos, por regla general y en promedio, a aumentar su consumo a medida que su ingreso crece, aunque no tanto como el crecimiento de su ingreso” (obra citada, pág. 106).

⁸ La inducción se potencia por el refinamiento de los instrumentos de recolección de datos utilizados.

De allí que lo inverso resulte igualmente cierto: señalar la utilidad actual o futura de los instrumentos conceptuales desarrollados contribuye en forma singular a nutrir adecuadamente el componente motivacional en los alumnos.

Comprensiblemente, debe haberse calibrado en forma correcta el nivel teórico alcanzado por el grupo con el cual se está desarrollando este método.⁹

Tornamos a señalar que la didáctica navega entre dos márgenes u orillas igualmente peligrosas: el pragmatismo ciego y el teoricismo errático; sólo es posible avanzar a favor de la corriente evolutiva, cuidando de no quedar atrapado en sus peligrosos márgenes.

ANÁLISIS Y SÍNTESIS

Analizar consiste en descomponer el todo en sus partes integrantes, es decir sus componentes, a los efectos de tratar de conocer más profundamente la naturaleza del fenómeno estudiado, sus causas y efectos, así como lo específico del funcionamiento de las partes.

El análisis permite aumentar el bagaje de conocimientos positivos que constituyen el basamento de toda ciencia, y en particular permite establecer y enseñar teoría económica.

Como señala adecuadamente H. Max, el método analítico es igualmente aplicable tanto al objeto de estudio concreto como al abstracto.

Observación, descripción, examen crítico y taxonomía o clasificación son etapas del desarrollo y la aplicación del método analítico; posteriormente, puede procederse a la comparación con otros fenómenos vinculados.

Si la progresión anteriormente señalada se ha desarrollado adecuadamente, tendremos la posibilidad de **entender y explicar** el fenómeno estudiado, es decir, habremos avanzado sólidamente en su **comprensión**.

La **síntesis** suele trabajarse como la inversa del análisis (análogamente a la forma en que la integración de funciones matemáticas es el proceso inverso de la derivación), vale decir la reconstrucción de la situación original disociada en el análisis; pero no es ésta la variante más provechosa del método.

La síntesis no es meramente la operación inversa del análisis, ya que el todo es siempre mayor que la suma de las partes. Si se logra una nueva categorización del fenómeno, decimos que se ha operado una **síntesis productiva**.

La síntesis implica una comprensión holística, es decir integral, del fenómeno a partir de su reconstrucción, pero esta operación hubiese resultado imposible sin el análisis previo. Normalmente se expresa en un resumen conclusivo del o de los fenómenos estudiados.

La operación de síntesis tiene como consecuencia lógica y necesaria la conclusión del investigador y del didacta.

ESTÁTICO Y DINÁMICO

Este método, propio de la mecánica, ha evolucionado considerablemente en nuestro campo.

⁹ El método deductivo debe establecer un correcto maridaje con el principio de adecuación del método didáctico, con el cual deberá ensamblarse (el tema será ampliado en “Métodos didácticos”).

La **estática** analiza como dados los elementos presentes en una situación; considera el status actual de estos elementos, sin desconocer que obviamente esta situación se modificará en el tiempo.

La estática es como una visión congelada del momento; así, tolerando la analogía, un balance es la fotografía del patrimonio de una empresa en un momento determinado. De su comparación con otra “fotografía” puede el experto extraer valiosas conclusiones.

El valor de este método se potencia entonces a través de este simple procedimiento, que denominamos “estática comparativa”; los modelos más simples en economía se fundamentan en esta técnica.

Este método es útil y eficazmente comprensible, y a partir de su simplicidad ayuda al estudiante a comenzar a familiarizarse con los conceptos abstractos de nuestras disciplinas.

Así como la estática nos remite de alguna forma a la noción de equilibrio, el método **dinámico** conlleva la idea de desarrollo, el movimiento de un proceso económico hacia el equilibrio o el desequilibrio a partir de una situación inicial.

Dado que es el movimiento lo que caracteriza a la economía, el método dinámico intenta identificar y comprender las causas que originan los cambios y las consecuencias de dichos cambios.

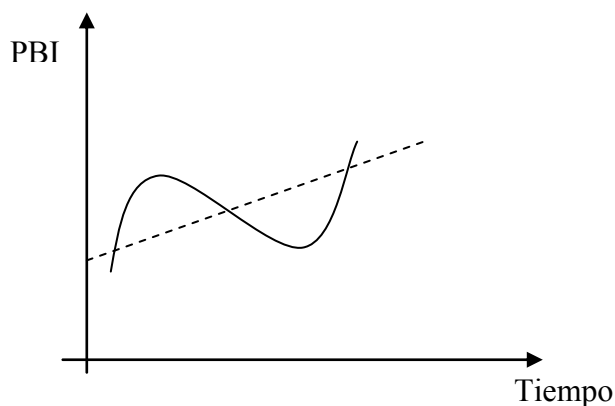
Si el método estático puede ser comparado con la foto de un suceso o fenómeno económico, el método dinámico puede a su vez compararse con una película del mismo.

COYUNTURAL Y ESTRUCTURAL

Como categorías de análisis (más que como metodologías), lo coyuntural y lo estructural remiten al abordaje que se realiza de la temática económica.

Dado que lo que caracteriza a la economía es el movimiento, resulta crucial la comprensión de la naturaleza y las características de este movimiento, que no es precisamente lineal.

En efecto, toda economía presenta períodos de expansión y contracción recurrentes denominados “ciclos”.



Lo **coyuntural** introduce el factor tiempo, tomando en cuenta en el análisis la situación en un momento determinado en referencia a una economía o a un sector de la misma.

La consideración de la tendencia modifica en forma fundamental nuestra perspectiva de los temas, enriqueciendo en forma notable su comprensión.

En efecto, si observamos una magnitud absoluta correspondiente a un fenómeno, 10 % por ejemplo, para el índice de desempleo, tal magnitud nos ofrece escasa información con respecto al mencionado fenómeno. Nuestra interpretación puede variar notablemente si los valores correspondientes a los períodos de tiempo inmediatamente anteriores son, por ejemplo, 12 % y 11 %, que si dichos valores son 8 % y 9 % respectivamente.

Lo **estructural** nos remite a las condiciones concretas y objetivas de una economía, la tecnología disponible, la distribución geográfica de sus industrias y recursos naturales, etc.

La modificación del componente estructural de una economía no puede realizarse en el corto plazo.

TRES ENFOQUES METODOLÓGICOS DE SCHUMPETER

Schumpeter señaló tres abordajes para el análisis económico: **conceptual, histórico y técnico-matemático**. Como hemos señalado precedentemente, las categorías del análisis son igualmente útiles a los efectos didáctico-expositivos.

La adopción de un enfoque por el profesor no excluye necesariamente a los otros, con los cuales puede complementarse adecuadamente cuando las circunstancias expositivas lo ameriten.

El abordaje **conceptual** remite a la aplicación de los instrumentos disponibles de la teoría económica en el tratamiento de los temas (por cierto que su aplicación debe quedar subordinada al nivel y desarrollo de conocimientos de la clase).

Este abordaje está firmemente anclado en los métodos analítico y deductivo descritos precedentemente; se caracteriza por su solidez (cuando existen los fundamentos teóricos adecuados).

El enfoque **histórico** requiere del empleo de una de las denominadas ciencias auxiliares de la economía, en decir la historia.

Una variante más evolucionada del inductivismo resurgió con la Escuela Histórica Alemana en la segunda mitad del siglo XIX; esto fundamentalmente como una reacción al pensamiento abstracto de los clásicos. Sin desconocer la importancia que el análisis comparativo de los hechos históricos de la economía puede tener en la formación profesional, son hoy por hoy muy pocos los autores que sustentan la vigencia de este método como fundamento exclusivo de su trabajo.

La utilidad del enfoque histórico reside en las características propias de las ciencias sociales, que ante la imposibilidad de la experimentación controlada o de laboratorio encuentra una herramienta alternativa en la analogía con otras situaciones presentes o pasadas, de la misma o de otras economías. Su referente es el método analítico.

Aunque la totalidad de las condiciones que caracterizan a una economía son irrepetibles (situación que tomará debidamente en cuenta el analista), resulta especialmente útil la evaluación de las consecuencias de la aplicación de las medidas de política económica que se aplicaron y los resultados que de ellas se derivaron.

El enfoque **técnico-matemático** conlleva a la utilización de diferentes herramientas técnico-conceptuales: contabilidad, estadísticas, y una amplia gama de instrumentos matemáticos que intentan aportar información, o bien aportar datos para la ratificación o rectificación de las hipótesis previas del analista.

Este instrumental puede ser de gran utilidad para el docente, quien deberá prevenir al alumno acerca de los peligros en el uso discrecional de los mismos.

EL MÉTODO DIDÁCTICO

Las sociedades humanas son contextuales, y su sentido histórico, sus medios, sus fines, su bagaje cultural varían con las circunstancias del espacio y el tiempo y la transformación de los valores. Aunque sus actividades (incluido el desarrollo de sus ciencias) no pueden realizarse sin método, no parece razonable concebir la existencia de uno de alcances y validez universales en casi ningún campo científico.¹⁰

El sueño de Comenio, su didáctica magna, aplicable en todas las circunstancias y a todos los individuos de todo tiempo y lugar es sólo eso: un sueño nacido del exceso de optimismo. En nuestro tiempo, la idea de un método único en la didáctica carece de adherentes. En la actualidad, las posturas oscilan entre: a) la aplicación estricta e inflexible del método didáctico y b) la absoluta prescindencia del mismo.¹¹

El método en la didáctica contiene tres referentes irreductibles: el educador, el educando y el contenido. Dadas las muy singulares características del proceso de enseñanza-aprendizaje, **el método científico presenta inevitables diferencias con el método didáctico**: el primero busca la creación de nuevas verdades o la comprobación de las ya establecidas, y el otro las “redescubre” en el proceso de aprendizaje; asimismo, el grado de exactitud y perfeccionamiento existente en las ciencias resulta impensable en la didáctica.¹²

Existen, sin embargo, algunos **principios didácticos** de notable sencillez y aplicabilidad, que pueden facilitar la labor docente:¹³

- ♣ Ir de lo conocido a lo desconocido
- ♣ De lo cercano a lo lejano
- ♣ De lo fácil a lo difícil
- ♣ De lo simple a lo complejo

Estos principios resultan absolutamente compatibles con la pluralidad metodológica de las Ciencias Económica; en síntesis, estamos de acuerdo con “que el método didáctico no es ni alternativo, ni diferente, inferior o superior o subordinado al de la ciencia de base que se enseña; es simplemente el tratamiento que se da a esta materia para que el alumno la elabore y asimile en su aprendizaje”.¹⁴

¹⁰ Quiero citar el caso de la alquimia como el antimétodo didáctico: en efecto, el principio (¿anti?) didáctico de la alquimia se sintetizaba en: “obscurum per obscurius, ignotum per ignotius”, esto es (explicar): “Lo oscuro por lo más oscuro, lo desconocido por lo más desconocido”; C.G. Jung (en *Psicología de la Alquimia*, Plaza & Janes Editores, Barcelona, 1972) señala que en principio, la naturaleza del método alquímico, tan opuesto a las tendencias de iluminismo, llevaron a la división (de la alquimia) entre la hermética y la química. La primera, desprovista de su base empírica se extinguió rápidamente; la segunda se relanzó adoptando una metodología científica moderna.

¹¹ Ver Sanjurjo y Vera: obra citada.

¹² “No nos olvidemos de que el método científico ha llegado a un nivel de formalización y sistematización que no siempre han alcanzado los sujetos que están llevando a cabo su proceso de aprendizaje”. Sanjurjo y Vera: obra citada.

¹³ Para una ampliación del tema, consultar al respecto el Capítulo V, “Introducción, el concepto de los autores”.

¹⁴ Hernández Ruiz, Santiago: *Metodología General de la Enseñanza*, México, Ed. U.T.E.H.A.

Los métodos analítico-sintético e inductivo-deductivo deberán, pues, “moldearse” para su adaptación al contexto didáctico en que se apliquen, de acuerdo con el nivel académico, la madurez del educando, el criterio del docente, etc.

Por último, queremos señalar el valor de la conclusión en la operación de síntesis didáctica (conclusión y recapitulación si se quiere amplificar virtudes), lo cual opera como un poderoso instrumento motivacional y de afianzamiento de los contenidos desarrollados en clase.

CAPITULO 4

ESTRATEGIA

“No hay vientos favorables para el que no sabe a dónde va”

SÉNECA

INTRODUCCIÓN

El propósito de los siguientes capítulos es indagar acerca de la naturaleza y el alcance de las **estrategias didácticas**, y su relación con las **estrategias económicas**, temática que presenta en la actualidad una amplia difusión, ya que a nadie escapa su importancia y es motivo de consideración y debate frecuente entre los profesionales de la enseñanza.

Queremos puntualizar con absoluta convicción que las estrategias didácticas constituyen un elemento fundamental para el docente de todo nivel, así como una herramienta de inestimable ayuda e insustituible para el desarrollo coherente de su labor.

Que se sepa que un tema es importante no implica que necesariamente todos conozcan con claridad sus contenidos, alcances e implicancias.

Precisamente la amplitud de criterio con que el tema se aborda le ha quitado paulatinamente la necesaria e imprescindible precisión, amparándose bajo la misma denominación conceptos que son en esencia muy diferentes y hasta incompatibles, todo lo cual se evidencia en una fuerte distorsión conceptual.

También se utilizan frecuentemente como sinónimos términos diferentes en sus contenidos y alcances (v.g. “estrategia” y “planificación estratégica”).

Nuestro declarado propósito es tratar de aportar claridad al debate conceptual planteado, presentando para ello una breve síntesis histórica y evolutiva del término, a partir de la cual podamos reconstruir un concepto de estrategias didácticas coherente con su etimología y con sus alcances usuales en otras disciplinas sociales.

CONCEPTO GENERAL

La estrategia tuvo su origen en la antigua Grecia; los estrategos eran los generales que conducían los ejércitos en las batallas.¹

Confinados en un territorio pequeño y con escasos recursos naturales, la guerra constituía un hecho cotidiano –y hasta previsible- para los antiguos griegos.

¹ En su acepción más antigua el término estrategia proviene del indo- europeo STR-TO (extendido) y AGEIN (dirigir); esto es: “dirigir con sentido amplio”.

Estrategia es, entonces, “la consecución de los objetivos militares a través de la disposición de los medios humanos y materiales”; los objetivos implican normalmente la victoria en la guerra a través de la destrucción de los ejércitos enemigos.

La estrategia formula las grandes líneas que configuran el desarrollo de una guerra, sus características fundamentales y la proyección de sus acciones en el tiempo a través del llamado plan estratégico.

Puede hablarse así de una guerra en sentido clásico o una guerra de guerrillas; guerras ofensivas o defensivas (cuyo extremo es una estrategia de supervivencia); el ataque directo o la aproximación indirecta, etc.

Estrategia es el concepto más general, que implica el reconocimiento de la existencia de otros niveles subordinados: la **táctica** y la **ejecución de tareas**.



La **táctica** implica todas las acciones subordinadas (batallas) que se libran en orden a la consecución del objetivo estratégico (capturar un territorio, destruir una flota enemiga, etc.).

A su vez, la **ejecución operativa de tareas** persigue la consecución de objetivos que aportan a la concreción del nivel táctico (destruir un puente, capturar una colina).

En determinadas circunstancias, lo táctico puede llegar a asumir una jerarquía estratégica, ya que de su resultado puede ser decisivo; esta coincidencia espacio-temporal entre lo táctico y lo estratégico se verifica cuando se libra “la batalla decisiva”.

El pensamiento estratégico tuvo una lógica evolución a través del tiempo y las diferentes civilizaciones; además, desde las disciplinas militares pasó a otras áreas (como la teoría de los juegos).² En el siglo XX llegó a las ciencias sociales a raíz de la injerencia cada vez mayor del Estado en diversas cuestiones de política económica y social, donde la planificación y el presupuesto fueron los conceptos relevantes.

Finalmente, debemos consignar que el pensamiento estratégico desembarcó en las ciencias económicas, donde encontró un fértil territorio de múltiples y novedosas aplicaciones, y donde en la actualidad se encuentra sólidamente insertado y en permanente evolución.

² El ajedrez y el go son juegos de estrategia por excelencia, lo cual no puede constituir ninguna sorpresa, ya que el primero emula la confrontación de dos ejércitos en una guerra clásica, con infantería, artillería liviana y pesada, etcétera, y el go implica la lucha por la ocupación de un territorio (se parece más a una guerra de guerrillas).

La estrategia en las ciencias económicas

Las ciencias económicas han tomado el pensamiento estratégico de las disciplinas militares, aplicándolo principalmente al área de los negocios en la administración de empresas.

Aunque a nuestro criterio siempre existió la intuición de un pensamiento estratégico en la formulación del plan de negocios de la firma, su formalización se realizó muy recientemente con el aporte de M. Porter³ y otros autores. De acuerdo con la terminología actual, aceptaremos la sinonimia propuesta entre “dirección estratégica” y “administración estratégica”.

En la actualidad, la mayoría de los gerentes y CEOs⁴ de grandes y medianas organizaciones coinciden en la importancia y las ventajas que la existencia de una concepción estratégica implica para la conducción, el desarrollo, y con frecuencia la supervivencia de la empresa.

La formulación del pensamiento estratégico es el resultado de explicitar correctamente la misión y la visión de la empresa. La formulación de una estrategia implica la creación de valor, tanto para la empresa como para los clientes.

Cuando las estrategias son impulsadas o impuestas desde la cima (dirección) al resto de la organización, hablamos de **estrategias formuladas**; cuando el proceso ocurre en el sentido inverso, nos referimos a **estrategias emergentes**.

En su sentido más general, el pensamiento estratégico en el entorno económico de los negocios implica “disponer de los medios humanos y materiales para la consecución de los fines previstos”.

De acuerdo con Hitt, Ireland y Hoskisson,⁵ la administración estratégica está conformada por una serie de actos, decisiones y compromisos que debe realizar la empresa, orientados a alcanzar **competitividad estratégica**, la que implica la obtención de ganancias superiores al promedio.

La consecuencia de la formulación y aplicación de la estrategia adecuada es la obtención de competitividad estratégica. Cuando las empresas rivales renuncian a copiarla o imitarla (o fracasan en el intento), se dice que la firma ha obtenido **ventaja competitiva**, la que normalmente sólo puede sostenerse durante cierto tiempo.

Si bien la versión que hemos presentado constituye la concepción más difundida de la administración estratégica de empresas, existe sin embargo un aporte muy interesante que realizan Tarziján y Paredes;⁶ autores que centran el escenario estratégico en mercados de fuerte rivalidad entre empresas, mercados oligopólicos donde las acciones de los participantes afectan al resto, que normalmente implementarán medidas para neutralizar el movimiento inicial.

Para estos autores, la estrategia implica: la confección de un plan que especifique las mejores acciones a ser realizadas en cada una de las posibles contingencias que enfrente, suponiendo que los competidores también intentarán optimizar su selección de acciones, definición que resalta la característica dinámica de la estrategia.

³ Porter, Michael: *Estrategia Competitiva*, publicado inicialmente en 1980, cuenta con varia reediciones.

⁴ Siglas en inglés para “Chief Executive Officer”, equivalente a gerente general en español.

⁵ Hitt, Ireland y Hoskisson: *Ver Administración Estratégica*, México, Thomson, 2003.

⁶ Tarziján Jorge y Paredes, Ricardo: *Organización Industrial para la Estrategia Empresarial*, Bs. As., 2001.

Dentro de este contexto, se definen como estratégicas aquellas medidas (acciones) **irreversibles** por parte de las firmas: tendido de redes de fibra óptica, ampliación de una flota de aviones, etc.

Las medidas tácticas serían todas aquellas que tienen carácter reversible: rebaja de precios, por ejemplo.

Un aporte singular e interesante para el análisis y comprensión de los mercados oligopólicos fue realizado por John Nash a través del desarrollo de la teoría de los juegos, instrumento conceptual sencillo, muy didáctico y de múltiples aplicaciones.⁷

Para concluir, una observación importante:

“La estrategia no es un concepto enraizado en el cambio, sino en la estabilidad de los planes de las organizaciones en un entorno competitivo”.

Tipos de estrategias a disposición de las firmas

Los diferentes tipos de estrategias a disposición de las firmas se suelen clasificar en:

- Funcionales
- De negocios
- Ambientales
- Corporativas

Comprensiblemente, las firmas grandes poseen una mayor cantidad y variedad de estrategias a su disposición; veremos que habitualmente las firmas pequeñas deben basar su elección dentro de las estrategias de negocios.

1. Estrategias Funcionales

Apuntan a la máxima eficiencia en el manejo de los recursos internos y procesos de la empresa, trabajando sobre: producción y comercialización, administración de stock, innovación tecnológica, y fundamentalmente el desarrollo de los recursos humanos.

Como señala Greco,⁸ se pretende alcanzar la mejor relación entre insumos y objetivos finales, siendo usual el análisis de la **cadena de valor** con el declarado propósito de comprender cabalmente el funcionamiento interno de la organización, identificando sus puntos fuertes y débiles.

Recordemos que la cadena de valor organizacional apunta a la concreción o logro de metas comunes (Eficiencia, Calidad, Innovación y Satisfacción del cliente) orientadas fundamentalmente a las actividades de producción y marketing (como áreas fundamentales) a través de las denominadas actividades de apoyo: Infraestructura, Recursos Humanos, Investigación y Desarrollo y Gestión de stocks, más ampliamente consignada esta última como Administración de materiales.

⁷ Para un desarrollo muy completo del tema, ver: Kreps, David M.: Teoría de los Juegos y Modelación Económica, México, FCE, 1990.

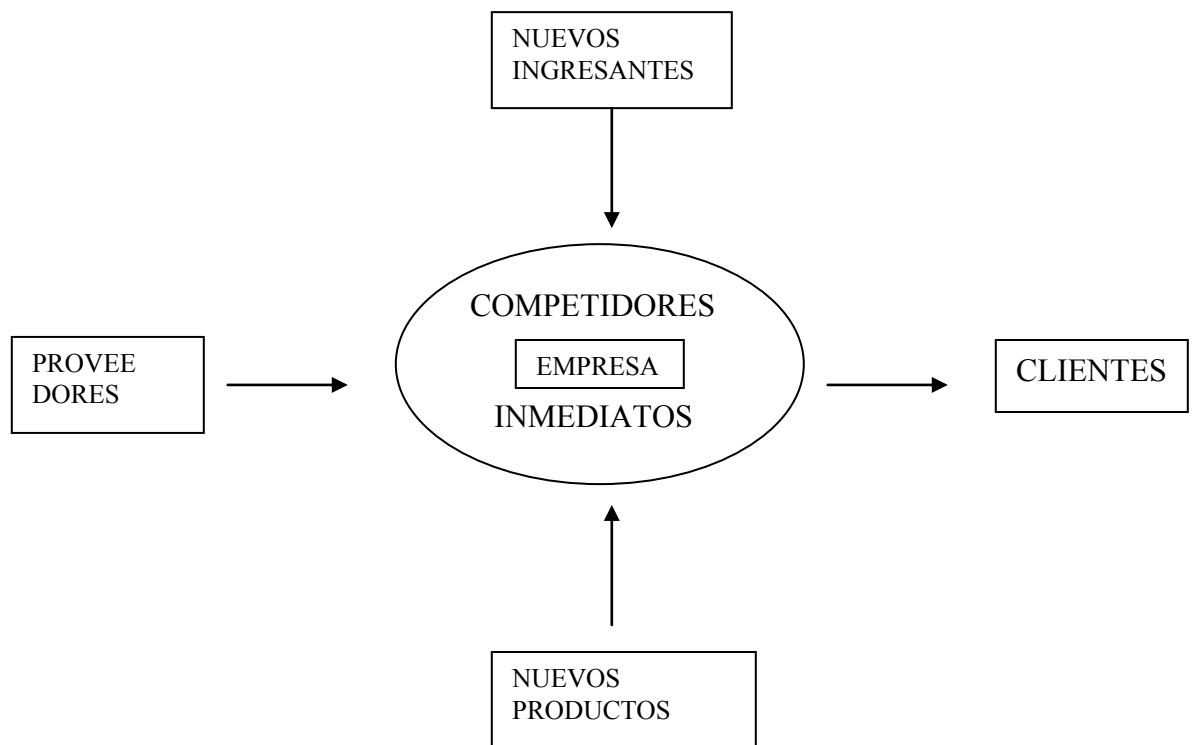
⁸ Greco, Carlos: Dirección Estratégica, Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes, 2002.

Las estrategias funcionales constituyen el basamento indispensable para el logro de las restantes estrategias

2. Estrategias de Negocios

Surgen a partir del análisis del sector industrial de Porter, que dio origen al **modelo de las cinco fuerzas**. Presenta los siguientes componentes: a) competidores inmediatos de la empresa; b) potenciales ingresantes; c) nuevos productos; d) poder de negociación de los proveedores; e) Poder de negociación de los clientes.

MODELO DE LAS CINCO FUERZAS



Lleva implícito el concepto de que las empresas del sector “comparten” los recursos humanos y materiales y la tecnología disponible, por lo que sus acciones se realizan en orden a obtener el mejor posicionamiento posible mediante el incremento de valor de sus productos, sea mediante el mejoramiento de los mismos –diferenciación de producto-, o bajo la forma de una reducción en los costos; este proceso se completa, complementa o perfecciona mediante la llamada “focalización”, una conveniente segmentación del mercado.⁹

Las estrategias de negocios disponibles para las firmas son entonces:

- Diferenciación de producto
- Reducción de costos

⁹ Algunos autores presentan la focalización como una tercera alternativa estratégica.

Una empresa que opta por la estrategia de diferenciación de productos deberá realizar todas aquellas acciones que impliquen elevar el valor de su propuesta: desarrollo de marcas y patentes de invención, innovación, garantías de posventa, servicios al cliente, etc.

Por el contrario, la empresa que decida seguir los lineamientos de la estrategia de reducción de costos deberá trabajar intensamente mejorando sus procesos productivos, incrementando la capacidad de sus plantas de producción (para obtener las imprescindibles economías de escala); simplificar la presentación de sus productos, tamaños, envases y un sinnúmero de otras medidas que abarcan desde la integración vertical con proveedores hasta las localizaciones geográficas en zonas de promoción industrial.

Resulta muy importante señalar que ambas estrategias son en principio mutuamente excluyentes; se requiere el máximo de coherencia a efectos de obtener el éxito de la propuesta.

No comprender que ambas estrategias son dicotómicas significará quedarse a mitad del camino, y en muchos casos llevará al fracaso a la organización.¹⁰

3. Estrategias ambientales

Son aquellas que quedan determinadas por el ámbito geográfico de actuación de la firma (no confundir con el manejo de los recursos naturales y el medioambiente), cuando se trasciende el mercado nacional y se comienza a incursionar en el internacional.

Es usual en los libros de texto una clasificación muy descriptiva, que atiende, por una parte, al grado de adaptación de la firma a los diferentes mercados nacionales y por otra a la presión sobre los costos:



¹⁰ Para un excelente análisis consultar la obra de Julio Sol: La Guerra de las Pymes, Bs. As., Ed. Nuevo Extremo, 1999.

Tomando en consideración estos parámetros, quedan definidas cuatro estrategias ambientales básicas: Internacional, Global, Multidoméstica y Transnacional. La creación de valor se logra transfiriendo productos o procesos desde donde fueron desarrollados a los mercados extranjeros.

Cuando existe poca presión de adaptación a los mercados locales (lo que en otras palabras implica un fuerte grado de aceptación de los productos de la firma), es usual que la casa matriz siga ejerciendo un fuerte control sobre sus sucursales. Inversamente, la estrategia transnacional implicará la necesidad de realizar el máximo esfuerzo por parte de la compañía y un papel más protagónico de las sucursales de cada país o región.

Un ejercicio interesante consiste en analizar en cuál estrategia califican diferentes empresas, por ejemplo Microsoft, las automotrices Ford o Chevrolet, Arcor, Chandón, etcétera, hasta completar una lista de por lo menos diez compañías.

4. Estrategias Corporativas

Quedan catalogadas dentro de este grupo las fusiones, adquisiciones, uniones y otras formas de alianzas e integraciones que realizan las empresas en orden a abordar nuevos negocios o mercados o incrementar su participación en los ya existentes.

En el mundo, cada año se compran o venden compañías por miles de millones de dólares; en nuestro medio, por ejemplo, durante 2004 Telefónica adquirió Movicom en una cifra cercana a los seis mil millones de dólares.

Existen varias razones por las cuales las compañías desarrollan estrategias corporativas como las mencionadas: aumento en la participación del mercado, rápido ingreso a aquellos en que la empresa no está presente, diversificación de productos, existencia de barreras de ingreso, etc.

Las compañías, aun las más importantes, suelen también verse obligadas a profundas reestructuraciones tales como el resizing, downsizing y muchas otras reformas estructurales, destinadas a mejorar la performance de la firma, y en algunos casos extremos, a lograr su supervivencia.

Suele ser útil la aplicación de una herramienta bastante difundida: la matriz del Boston Consulting Group,¹¹ destinada a mejorar la administración de la cartera de negocios de la firma, a través de la constitución de las SBU (Unidades Estratégicas de Negocios, en castellano); evalúa las perspectivas de los productos de la firma en relación con dos parámetros: a) participación relativa en el mercado y b) tasa de crecimiento industrial. Los productos de la firma quedan así clasificados en cuatro categorías:

- Perros: baja participación y baja tasa de crecimiento en el mercado.
- Vacas Lecheras: alta participación, baja tasa de crecimiento.
- Estrellas: alta participación y alta tasa de crecimiento.
- Signos de interrogación: baja participación, pero alta tasa de crecimiento.

Este “mapeo” de los productos de la firma ayudará al analista a encontrar la correcta reasignación del flujo de fondos financieros. Por ejemplo, se deben abandonar los “perros” y decidir si continuar aportando fondos desde las “vacas lecheras” a los “signos de interrogación” (o discontinuar su producción), etc.

¹¹ Para una versión detallada de la matriz del BCG, consultar en Sol o Greco, obras citadas.

El enfoque de las Core Competitions o Competencias Centrales

A finales del siglo xx y más concretamente a principios de la década de 1990, las compañías norteamericanas estaban jaqueadas por las japonesas, y las estrategias basadas en el análisis del sector industrial (Porter; lo hemos desarrollado precedentemente) parecían claramente insuficientes, en especial las que involucraban las SBU.

Varios de estos instrumentos, tales como el TQM, el JIT, reingeniería y benchmarking, resultaron obviamente útiles para muchas empresas, pero sin embargo esto no les permitía (a las compañías) alcanzar los estándares deseados.

Es en este contexto que aparece el (hoy histórico) artículo de Prahalad y Hamel¹² sobre las **competencias centrales** (core competitions), **que vuelve la mirada hacia el interior de la firma**. En efecto, como hemos visto, el modelo de análisis predominante buscaba los datos en el entorno económico de los negocios, es decir, mirando hacia fuera de la empresa; la nueva visión, en cambio, se vuelve introspectiva.¹³

El nuevo enfoque busca potenciar los recursos de la firma, y fundamentalmente sus capacidades, ya que, como dicen los autores, éstas son el pegamento que liga las distintas actividades comerciales y son el motor para nuevos desarrollos.

Muy adecuadamente se señala que a diferencia de los bienes físicos, que sí se deterioran con el tiempo, las capacidades mejoran a medida que se las emplea y comparte.¹⁴

Los recursos individuales de la firma no producen la ventaja competitiva por sí solos; son las capacidades las que integran y combinan los mismos logrando la aptitud correcta.

Para que los recursos y capacidades se constituyan en opción estratégica deben revestir el cuádruple carácter de:

- Raros: sólo los poseen unos pocos o ningún competidor actual o potencial.
- Caros: otras empresas o competidores no pueden reproducirlos convenientemente.
- Insustituibles: no poseen equivalentes o sustitutos apropiados.
- Valiosos: permiten a la empresa algún tipo de ventaja, o la neutralización de amenazas.

No deben confundirse las estrategias funcionales con el análisis de las competencias centrales, ya que las primeras se han constituido en muchos casos en “condición necesaria” –pero no suficiente- para el desarrollo y la sustentabilidad de la firma, y en la medida en que la mayoría las pone en práctica, no poseerlas implica una desventaja inicial. El valor esencial de las competencias centrales parece radicar en la innovación, desde la cual se puede saltar a nuevos proyectos y mantener el vigor de la compañía.

Sin embargo en la práctica no suele resultar tan sencillo identificar las competencias centrales; el debate se mantiene al presente, y se ve permanentemente enriquecido por

¹² Prahalad y Hamel: “The Core Competence of the Corporation”, en Harvard Business Review, 1990.

¹³ El tema está muy apropiadamente tratado en Hitt y otros, ob. cit., pero recomiendo muy especialmente el artículo publicado por Mark Unland y Brian Kleiner con el título de “Capacidad Central”, en Gestión, vol. II, nº I, enero-febrero de 1997.

¹⁴ Unland y Kleiner: art. cit.

nuevos aportes (como la reedición del Posicionamiento de Tout y Ries, que llevan –elevan– el pensamiento táctico al nivel estratégico).

Construcción de una matriz FODA

Una vez concluido del análisis del ambiente externo y del funcionamiento interno de la firma, puede ser útil la construcción de una matriz FODA, que permitirá el inicio de un análisis sistémico, tendiente a reducir las debilidades, neutralizar amenazas y explotar las oportunidades a partir de potenciar las fortalezas de la firma.

Es importante tener en cuenta que la matriz FODA constituye una especie de escenario del presente (una fotografía) en un medio dinámico y cambiante; este instrumento debe ser adecuadamente complementado con técnicas de proyección para lograr una adecuada perspectiva del futuro desarrollo de los negocios.

Lo único permanente es el cambio; quien esto entiende, comprende la importancia de **ir** en la dirección correcta, por sobre la de **estar** en la misma. Es por ello que para no tener que incurrir periódicamente en dolorosos ajustes estructurales a efectos de mantener la competitividad, deben los estrategas tener internalizado un concepto importante introducido recientemente (¡cuándo no!) por los japoneses: **Kaizen**, que significa “**la mejora continua**”, la búsqueda permanente de perfeccionar todos y cada uno de los aspectos de la firma.

Una reinterpretación de la Matriz Foda:

En el gráfico siguiente se realiza una extensión y resignificación de la matriz FODA, lo que nos permite una reinterpretación del marco para las acciones estratégicas (opciones) de la firma: en el eje de abscisas se diferencian el frente interno y el externo y las ordenadas representan aspectos positivos o negativos para la empresa u organización.

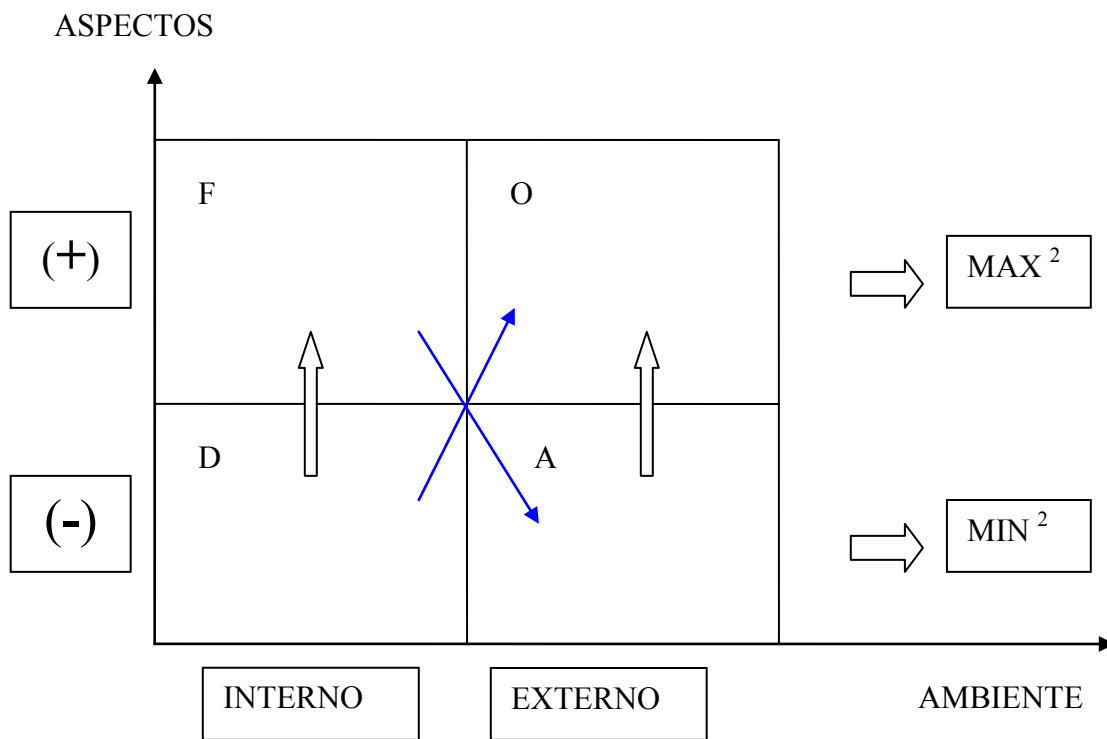
De esta forma, las más relevantes acciones posibles –que presentamos en binomios– son:

- ♣ En primer lugar, una firma muy consolidada puede optar por una estrategia (o una selección de las mismas) de máxima MAX^2 , que implica el máximo de los máximos: incrementar las fortalezas internas y desarrollarse ofensivamente en el sector externo.
- ♣ Lo contrario ocurre en MIN^2 (mínimo de los mínimos), que constituye la estrategia más defensiva: se aboca a corregir las debilidades internas, e intentar neutralizar las amenazas provenientes del sector externo.
- ♣ Una empresa puede elegir orientarse al frente interno cuando las circunstancias lo requieran, esto es, seguir el sentido de la flecha DF: reforzar las debilidades e incrementar las fortalezas de la organización; puede resultar una opción razonable para empresas con presencia exclusiva en el mercado interno.
- ♣ También es posible otra estrategia “pura”: trabajar con una visión focalizada en las amenazas y oportunidades provenientes del sector externo (flecha AO),

que puede resultar apropiada para empresas estrechamente vinculadas al sector externo.

- ♣ Una primer serie de acciones estratégicas “mixtas” surge de combinar las fortalezas internas en atención a las amenazas externas
- ♣ Otra alternativa mixta consiste en neutralizar debilidades en orden de aprovechar oportunidades en el frente externo (flecha DO).

Por supuesto, que la obvia opción de trabajar en simultáneo tres o los cuatro cuadros de la matriz, suele no representar una opción realista en un universo de recursos limitados y restricciones de espacio- tiempo.



Equivalencias estratégicas:

Hemos intentado una breve presentación de los orígenes del término y de la incorporación de la concepción estratégica al ámbito de las ciencias económicas, particularmente en el área de la administración de empresas. Desde luego que también en economía se verifica igualmente la existencia de un pensamiento estratégico, el cual se traduce en un conjunto de líneas directrices, con ciertos parámetros de coherencia interna-

orientados a regular la marcha de la economía de la nación: estamos entonces en el ámbito de la política económica.

Estas líneas directrices son más que un plan; constituyen lo que usualmente se denomina “el modelo económico vigente”. Estos modelos tienen –conceptualmente- aspectos sustanciales y otros secundarios; los primeros son los que caracterizan a dicho modelo y no pueden ser modificados sin alterar la esencia del mismo; sin embargo, rasgos secundarios o contingentes, pueden ser objeto de modificación. Un modelo económico perdura hasta que se produce una crisis que lleva a su sustitución por otro (también cuando fuerzas políticas de signo contrario consiguen desestabilizarlo y desplazarlo).¹⁵ Son ejemplos recientes “el modelo de la convertibilidad” y el actual –implementado a partir de la salida del anterior-, caracterizado por el tipo de cambio (dólar) superalto.

Debería quedar claro –luego de la exposición realizada- que el pensamiento estratégico: a) es importante; b) es de largo plazo; c) persiste en medio de contextos mutables; d) subordina a otros niveles inferiores (tácticos y operativos).

Observemos el CUADRO I y el CUADRO II, donde intentamos mostrar las equivalencias de los conceptos de estrategia y táctica, desde las disciplinas militares a su significado en nuestro campo.

El Cuadro I nos muestra algunas estrategias genéricas de las disciplinas militares y otras propias de nuestro campo.

El Cuadro II trata la equivalencia de niveles. Así lo estratégico encuentra su equivalente en las medidas irreversibles que adopta la firma; el nivel táctico se corresponde con las medidas reversibles y la ejecución de tareas con las acciones que cotidianamente se desarrollan en la compañía.

ESTRATEGIAS – CUADRO I

MILITARES- TIPOS DE GUERRAS	COMERCIALES / ECONÓMICAS
<ul style="list-style-type: none"> • GUERRA CLÁSICA • G. DE GUERRILLAS • CONFRONTAC. DIRECTA • ATAQUE INDIRECTO • GUERRA OFENSIVA • GUERRA DEFENSIVA 	ANÁLISIS DEL SEC. INDUSTRIAL <ul style="list-style-type: none"> • FUNCIONALES • DE NEGOCIOS • AMBIENTALES • CORPORATIVAS
	ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS CENTRALES

¹⁵ Recuérdese que no hay modelo económico –ni política económica- neutral en términos de los efectos sobre la distribución de los ingresos de los agentes en la economía.

ESTRATEGIAS – CUADRO II

MILITARES	COMERCIALES ECONÓMICAS
ESTRATEGIA	IRREVERSIBLES
TÁCTICA	REVERSIBLES
EJECUCIÓN DE TAREAS	ACCIONES DE MERCADO

Estrategia y planificación

Hemos señalado que normalmente la estrategia se traduce en un plan de acción. Pero la pregunta relevante es: ¿hasta qué punto se formula adecuadamente la estrategia en el plan de acción?; o en términos más generales: ¿se planifica correctamente en el ámbito de la empresa?

Gary Hamel sacude fuertemente nuestros conceptos al señalar –entre otros conceptos sumamente interesantes- que “la planificación estratégica no es estratégica”.¹⁶

En efecto, la planificación tiende a ser un ritual burocrático y no la exploración del potencial de la firma; se cae frecuentemente en la abulia de suponer que el futuro será más o menos igual al presente a pesar de las evidencias en contrario que se nos presenten.

Hamel pretende introducir el neologismo “estrategizar”. Impecablemente sostiene que: La planificación tiene que ver con la programación y no con el descubrimiento....Dar a los tecnócratas la responsabilidad de crear una estrategia es como pedirle a un albañil que cree la Piedad de Miguel Angel.

La estrategia no es ni puede ser jamás la mera extrapolación de las condiciones del presente; de allí la posibilidad y la necesidad de introducir cambios revolucionarios al momento de formular la estrategia. La innovación es el concepto esencial; para triunfar es necesario ser francamente subversivo.

Democratizar el control interno de la firma puede ser la clave, ya que el statu quo suele ser normalmente el patrimonio de las elites dirigentes, que son refractarias al cambio.

¹⁶ Ver: Gary Hamel: La Fórmula de la Revolución, en Gestión, vol. 2, n° 3, mayo-junio de 1997.

CAPÍTULO 5

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: MÉTODOS, TÉCNICAS, PROCEDIMIENTOS

“La explicación, entre más simple, mejor”¹
William Ockham

Introducción: El concepto de los autores

Hemos realizado una breve síntesis del significado usual de “estrategia” para diferentes disciplinas y muy especialmente su significado actual en el área de las ciencias económicas.

Intentaremos ahora un breve análisis crítico del concepto de estrategias didácticas en la obra de dos bien conocidos autores de este campo: José Bernardo Carrasco² y Serafín Antúnez,³ a efectos de considerar algunos abordajes usuales del tema, antes de aportar nuestro propio punto de vista

Comencemos por Carrasco, quien adopta una perspectiva muy amplia, entendiendo este autor que el término estrategia ha sobrepasado su ámbito militar, comprendiéndose actualmente como “habilidad o destreza para dirigir un asunto”. En referencia al campo didáctico, sostiene que las estrategias “son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos”,⁴ agregando “son todos los actos favorecedores del aprendizaje”. Como vemos, un punto de partida muy general. Sin embargo, no está muy lejos de ser la interpretación más usualmente difundida y aceptada en nuestro medio.

Puntualiza el autor que las tres estrategias didácticas más importantes son:

- Los Métodos: Son caminos para llegar a un fin; implican obrar de una manera ordenada y calculada. El método es un orden concretado en un conjunto de reglas.
Para el autor, los principales métodos son: a) de enseñanza Individualizada; b) de enseñanza Socializada.
- Las Técnicas: Constituyen instrumentos que sirven para concretar un momento en la Unidad Didáctica. Las técnicas son esencialmente instrumentales. El método, por lo tanto, se efectiviza a través de las técnicas, y es entonces más abarcativo que las mismas.

¹ Usualmente conocido como “Principio de la navaja de Occam”, suele también identificárselo como “Principio de la parsimonia”, aunque bajo una formulación ligeramente diferente: “no multiplicar las hipótesis innecesariamente”. Se lo utiliza frecuentemente en microeconomía.

² Carrasco, José B.: “Técnicas y Recursos para el Desarrollo de las Clases”, Madrid, Ediciones Rialp, 2ª Ed., 1990.

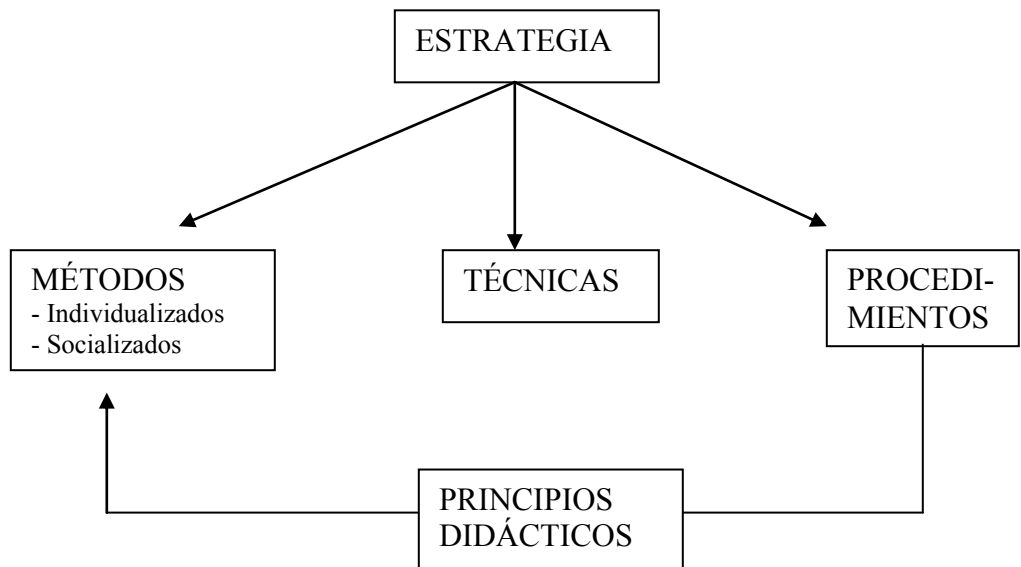
³ Antúnez, Serafín: “Del Proyecto Educativo a la Programación del Aula”, Madrid, Graó, 1995.

⁴ Ob. cit., pág. 14.

- Los Procedimientos: Son maneras (formas) de concretar el método (aun reconociendo de su parte que no existe acuerdo sobre su significado). Los procedimientos serían: el inductivo-deductivo; analógico-comparativo, analítico-sintético, etc.⁵

Para este autor, el procedimiento constituye la manera **lógica** de desarrollar el método, apelando a los siguientes **Principios** didácticos:

- Principio de la Ordenación: Corresponde a la jerarquía de los conocimientos que se están enseñando, de acuerdo con una disposición y una progresión correctamente calculadas.
- Principio de la Orientación: Proporciona a los alumnos una guía segura para el aprendizaje.
- Principio de la Finalidad: Cuando se definen correctamente los objetivos que se quieren alcanzar.
- Principio de la Adecuación: Tiene en cuenta el nivel de aquellos a quienes va dirigido.
- Principio de la Economía: Se refiere a la eficiencia en la utilización de los recursos didácticos.⁶



Comprobamos entonces que en esta línea de pensamiento, tanto los métodos como las técnicas y los procedimientos están elevados a la categoría de Estrategias,⁷ aun cuando se infiere de lo reseñado que no están al mismo nivel.

⁵ Ésta puede ser una fuente de confusión, ya que en la epistemología de otras ciencias, la economía, por ejemplo, las categorías señaladas constituyen el método científico.

⁶ Es un principio muy importante; su correlativo es la “Ley de la Economía de las Fuerzas” de las estrategias militares.

En efecto, siendo el método más abarcativo que las técnicas que utiliza, y dado que se vale de los procedimientos para su desarrollo, estaría ubicado un peldaño por sobre los anteriores. En el análisis de Carrasco, método se identifica con estrategia, aunque desde una perspectiva un poco más general y no tan rígida.

No puede resultar para nada extraño que la definición de método didáctico de Carrasco pueda ser nuestra definición de estrategia didáctica.

“El Método Didáctico es “la organización racional y práctica de los medios, técnicas y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados”.

Serafin Antúnez, por su parte, prioriza la programación como elemento central en la labor del docente, asimilando el concepto de **estrategia** con el de programación estratégica.

Programar... “es establecer una serie de actividades en un contexto y en un tiempo determinados para enseñar unos contenidos con la pretensión de conseguir varios objetivos”.

En efecto, Antúnez encuentra que existen diferentes tipos de programación:

- Una programación estratégica de largo plazo.
- Una programación logística con mayor concreción de objetivos que la anterior
- Una programación táctica a corto y mediano plazo.
- Una programación corta o de aula.

Las tres primeras corresponden al proyecto curricular de área y de ciclo. En el pensamiento del autor hay una suerte de concepción finalista, un construir “de abajo hacia arriba” la programación, que tratamos de sintetizar en el siguiente gráfico:



Tratando de responder a la pregunta: “¿cómo hay que enseñar?”, retoma el autor el tratamiento de las estrategias metodológicas, las que teniendo su fuente en teorías filosóficas, psicológicas o sico-pedagógicas, constituyen modelos inaplicables en estado puro. Define las estrategias metodológicas como:

“La secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en la práctica educativa, con un fin determinado”.

⁷ Como lo hemos señalado precedentemente, para nuestro criterio, éstos son componentes del pensamiento estratégico.

Dado que no existe –señala el autor- un único método didáctico, o una única y sistemática secuencia de pasos, es posible aplicar en el aula diferentes estrategias metodológicas: clase magistral, investigación, proyectos, solución de problemas, etc.

Estas estrategias metodológicas se llevan a cabo a través de las **actividades**, entre las cuales menciona: de introducción-motivación, de desarrollo, de consolidación, de refuerzo, recuperación, etc.⁸ Caracteriza el pensamiento del autor la fuerte conexión entre la programación de estas actividades y las **unidades didácticas**, tomando un carácter específico de intervención didáctica.

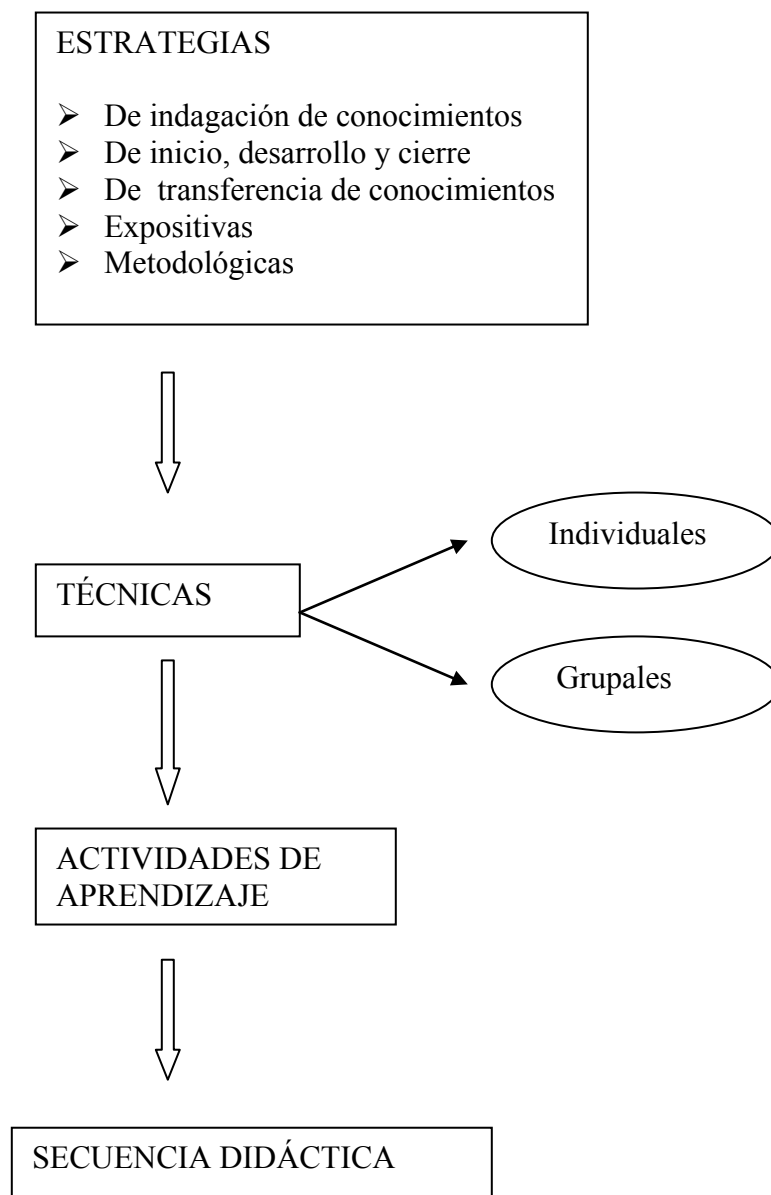
Antúnez reflexiona que no obstante, de una manera general, existen dos tipos de secuencias:

- a) Clase magistral con actitud receptiva: considera al alumno como un almacén en el que se acumulan los conocimientos.
- b) Secuencia procesual con predominio de la investigación y predisposición al descubrimiento, donde individual o colectivamente se construye, relaciona y estructura el conocimiento, posibilitando así la construcción de estructuras cognitivas.

⁸ Señalamos que existe una fuerte tendencia entre los autores a considerar estas actividades así planteadas en un nivel superior, vale decir como técnicas o estrategias.

La concepción usual

Continuando con nuestro análisis, presentamos un esquema conceptual de clasificación, que es probablemente el más usual en la actualidad entre nuestros docentes de los diferentes niveles :



Las estrategias (metodológicas, expositivas, etcétera) son las grandes líneas que dan el marco de referencia a la acción del docente; a ella se subordinan las técnicas, las cuales se dividen en individuales y grupales. De acuerdo con las técnicas implementadas, se seleccionarán las actividades a desarrollar por los alumnos y el docente. Estas actividades conforman la secuencia didáctica.

Resulta oportuno señalar que las actividades pueden ir por dentro (ser parte de) o por fuera de la secuencia didáctica.

Estrategias comparadas

Hemos analizado brevemente los puntos de vista de dos conocidos autores sobre los alcances de significado de la estrategia en el campo de la didáctica, como así también una concepción de las mismas (de amplia difusión) con la declarada pretensión de tratar de aportar elementos para el análisis del tema. Dada la variedad de conceptos existentes, parece útil intentar clarificar el tratamiento del tema, lo cual se logrará -a nuestro criterio- si somos coherentes con el significado de la estrategia en las restantes áreas y disciplinas, lo cual implica trabajar sobre la base de equivalencia de conceptos para los diferentes niveles: el estratégico, el técnico-táctico y la ejecución de tareas. Asimismo, siguiendo con esta línea argumental, el plan (la planificación) y los métodos son parte de la estrategia adoptada, es decir, componentes del pensamiento estratégico que los contiene, y al cual se subordinan.

Proponemos la siguiente definición:

“Las estrategias didácticas son concepciones que implican compromisos y acciones que subordinados a un plan principal propenden a la consecución de los objetivos didácticos propuestos.”⁹

(Los objetivos didácticos son los que corresponden al año o ciclo lectivo).

Con este criterio, y en concordancia con los fundamentos expuestos por Serafin Antúnez,¹⁰ las estrategias genéricas disponibles se pueden sintetizar en:

- Estrategia de Transferencia de Conocimientos
- Estrategia de Construcción y Reconstrucción de Conocimientos

Las cuales claramente provienen: las primeras del paradigma científico-tecnológico y las segundas del práctico-hermenéutico (y del socio-crítico) y del Ecológico.

El siguiente Cuadro relaciona las diferentes concepciones imperantes, el paradigma o modelo que originaron y las estrategias prevalentes o dominantes en cada uno de ellos:

⁹ Existen interesantes definiciones alternativas: “Disposición de los medios y recursos a nuestro alcance para la consecución de los objetivos de enseñanza previstos, esto es la formación de las competencias”. También: “Plan de acción que elabora el docente para alcanzar los objetivos previstos (lograr las competencias)”. “Plan de acción que realiza el docente a fin de posibilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares a sujetos determinados, en condiciones específicas y en determinados contextos institucionales y socio culturales” (M. Comastri).

¹⁰ Obra citada.

CUADRO I

CONCEPCIÓN	PARADIGMA	ESTRATEGIA
CONDUCTISMO	CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO	TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS
CONSTRUCTIVISMO / COGNITIVISMO	PRÁCTICO HERMEN. SOCIO CRÍTICO	CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS
HUMANISMO / UNIVERSALISMO	ECOLÓGICO	RECONSTRUCCIÓN AMPLIADA

Las técnicas de la enseñanza

Las estrategias, las técnicas y las actividades se encuentran en diferente nivel.

Las **técnicas de la enseñanza** –que en un sentido lógico quedan subordinadas a la estrategia empleada- son: “el desarrollo de acciones propias del proceso de enseñanza y aprendizaje –a cargo del profesor o del alumno- que sirven para concretar un momento de dicho proceso”, siendo útil a nuestro criterio una primera división de las mismas en dos grandes grupos: individuales y grupales.

Las entonces denominadas “estrategias de inicio, desarrollo y cierre”, “expositivas”, “de indagación”, etcétera, a más de las anteriormente mencionadas individuales y grupales, constituyen sin duda técnicas subordinadas a una de las dos estrategias genéricas propuestas. Denominar estrategias a estas técnicas equivale a clasificarlas incorrectamente.

Sabemos además que las estrategias son siempre unas pocas (muy pocas), ya que implican las grandes líneas de acción; más aún, generalmente un solo concepto estratégico el hilo conductor de la acción. En este sentido, los autores de administración acuerdan que si existen muchas estrategias, es que probablemente no se han definido correctamente. Sin embargo, las (indebidamente) llamadas estrategias didácticas son decenas...o cientos; lo que ratifica nuestra propuesta de clasificarlas como técnicas encuadradas en una propuesta estratégica.

El siguiente Cuadro nos muestra esta correlación entre los diferentes niveles en ciencias económicas y didáctica:

CUADRO II

NIVEL	CIENCIAS ECONÓMICAS	DIDÁCTICA
ESTRATEGIA	DECISIONES IRREVERSIBLES	- TRANSF. CONOCIMIENTOS - CONSTR. CONOCIMIENTOS
TÁCTICA	DECISIONES REVERSIBLES	TÉCNICAS INDIV. Y SOCIALES, DE INICIO, CIERRE, EXPOSITIVAS, ETC.
PROCEDIMIENTOS	ACCIONES Y DECISIONES DE NEGOCIOS	ACTIVIDADES Y TAREAS: LECTURA, EXPOSICIÓN, VISITAS, PROYECCIONES, ETC.

El tercer nivel es el de actividades y tareas, las cuales, subordinadas a las técnicas desarrolladas por el docente, “son las formas como los alumnos entran en contacto con los contenidos que los conducen al logro de aprendizajes significativos”.¹¹

Las actividades pueden ir **por dentro o fuera de la secuencia didáctica**, y son seleccionadas por el docente en función de los contenidos a enseñar, intencionalidades, nivel de los alumnos, contexto áulico-social, etc. Evidentemente, el criterio, la experiencia y la intuición del docente juegan en este sentido un rol fundamental.

Análisis de las dos grandes líneas estratégicas de la didáctica

1) Estrategia de transferencia de conocimientos:

Derivada del conductismo y firmemente anclada en el paradigma científico-tecnológico, la estrategia de transferencia de conocimientos tiene su exponente más clásico en la clase magistral.

Esta estrategia impuso su prevalencia (digamos, su monopolio conceptual) durante muchos años y dado que la inmensa mayoría de nuestros docentes fueron educados en este modelo, sus postulados les resultan profundamente conocidos.

Su objetivo es la réplica de los conocimientos enseñados, que son los que detenta el docente, quien se ubica un escalón (o varios) por encima del alumno y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuanto más logre el alumno acercarse a los contenidos enseñados, tanto más exitosa se considerará la práctica educativa. La palabra clave es “replicar”, en el sentido de reproducir dichos conocimientos, los cuales poseen una fuerte connotación apodíctica.

Hostigada por las nuevas concepciones producto de los profundos cambios sociales, esta estrategia ha cedido terreno progresivamente; la pregunta es si bajo determinadas circunstancias su aplicación puede resultar útil, o cuando menos justificada.¹²

¹¹ Aporte de Berardini, Haydée y Ortiz, M. Emilia.

¹² Por nuestra parte, afirmamos que se podría ser un excelente docente desde el conductismo, siempre y cuando no se asuma una posición excesivamente dogmática.

Su mérito es la claridad y la previsibilidad; claridad en los objetivos y en los roles de los participantes: profesor y alumnos; previsibilidad en cuanto a las consecuencias, ya que aprueba quien logra los objetivos propuestos.

Se caracteriza por la preeminencia de escalas cuantitativas de evaluación, las que son claramente finalistas, ya que el docente es quien califica los resultados obtenidos.

2) Estrategia de construcción y de reconstrucción de conocimientos

Basada en las modernas teorías del constructivismo y el cognitivismo (y más recientemente con los aportes del modelo ecológico), ha tenido una rápida difusión y aceptación; no afirmamos, sin embargo, que exista una cabal comprensión de la misma.

Bajo esta concepción, el docente promueve la construcción de una red de conocimientos en los alumnos, red inclusora donde se resignifican los conceptos desarrollados.

Se restablece el equilibrio en la tríada pedagógica “docente - proceso de enseñanza-aprendizaje - alumno”, claramente fuera de balance en la concepción precedente.

Resulta importante que el alumno comprenda la importancia de su rol, en cuanto co-constructo y ordenador-jerarquizador del material pedagógico desarrollado, no siendo posible eludir la responsabilidad implicada.

Otro aspecto esencial de esta estrategia es su carácter de procesual, lo que significa que promueve un proceso de construcción de conocimientos, y es precisamente el proceso lo que debe calificarse, debiendo la evaluación adecuarse a esto.

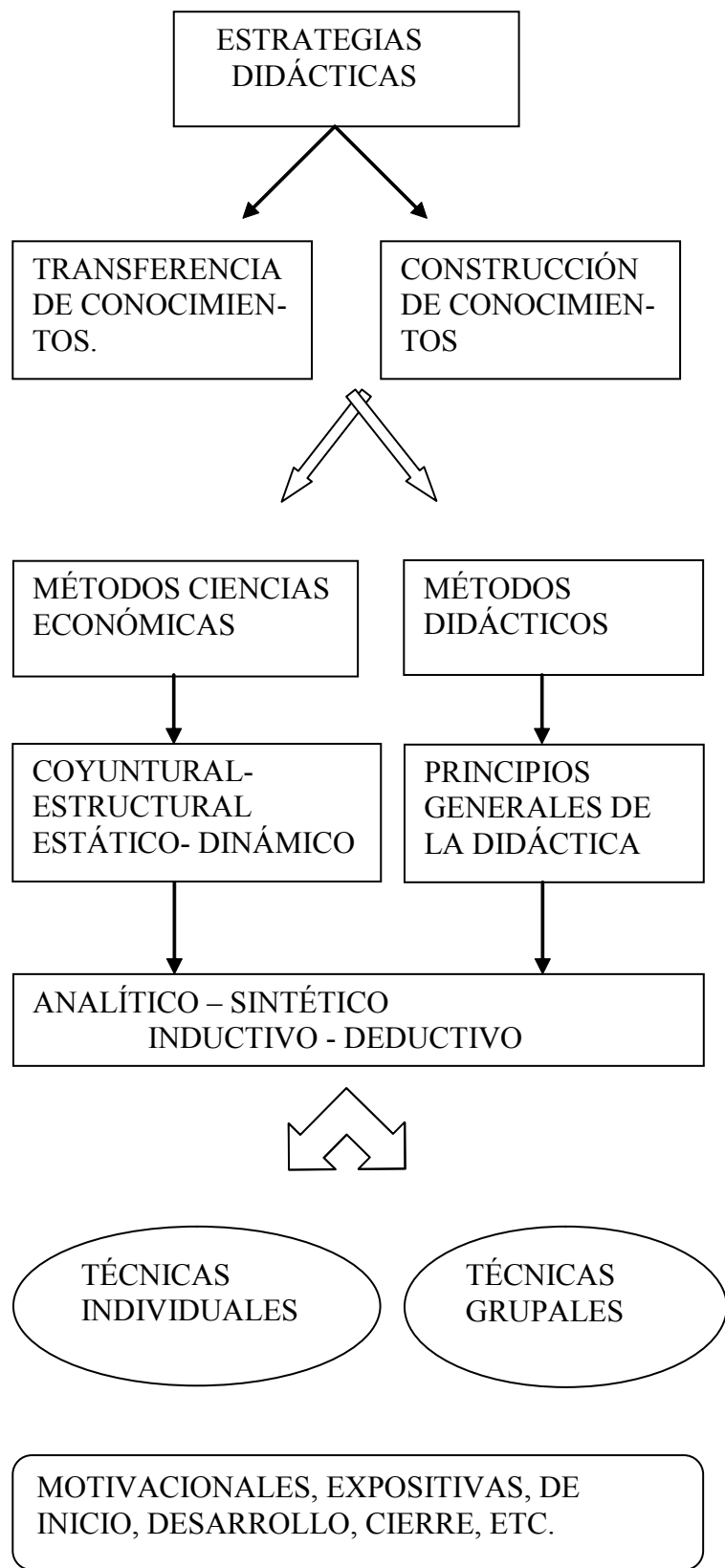
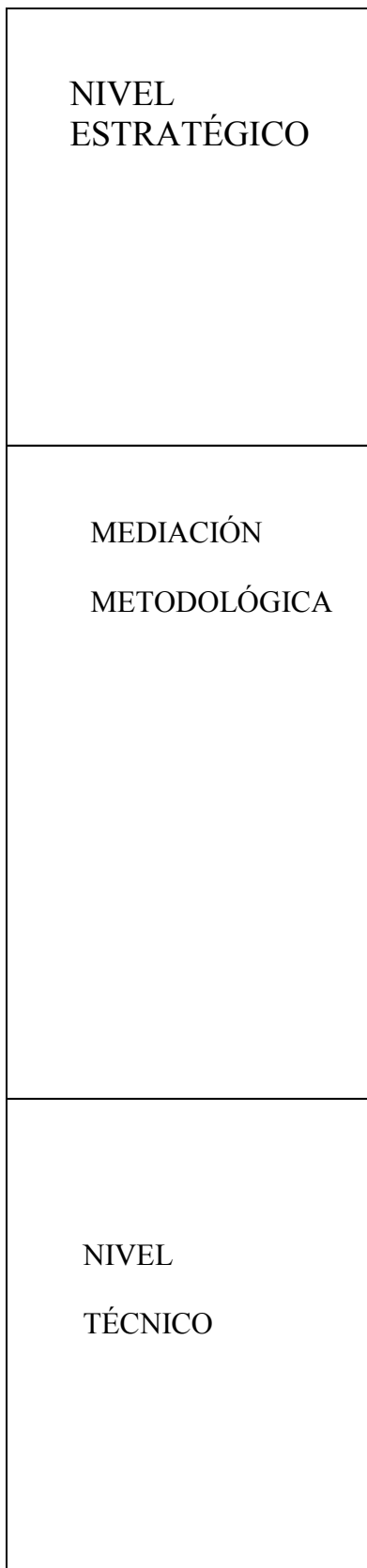
Suscriptos los conceptos precedentes, resultará claro que deberá el docente admitir en el alumno las diferencias de criterio resultantes de dicho proceso de construcción, siendo su intervención mucho menos un dogma que una guía.

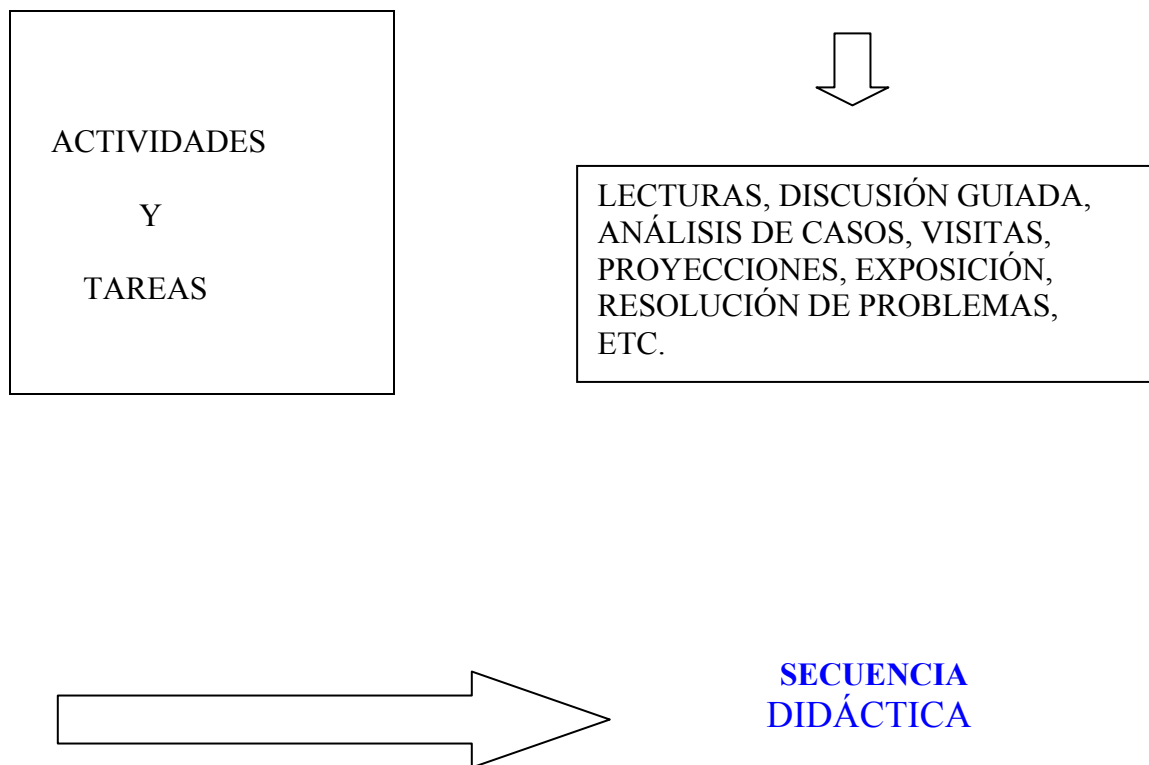
La planificación y la metodología en el pensamiento estratégico

Intentando mantener la coherencia epistemológica del concepto de estrategia en su relación con otras disciplinas y particularmente con la evolución del concepto en las ciencias económicas, nos resta señalar que tanto la planificación (en tanto explicitación del plan) como la metodología constituyen partes de la estrategia; no meramente partes secundarias, por cierto, sino constituyentes específicos e insoslayables del pensamiento estratégico.

La forma usual, inclusora de la estrategia en las metodologías o en la planificación (estratégica) implica de alguna forma subvertir el orden natural de los conceptos, relativizando la fuerte implicancia operativa y unificadora del pensamiento estratégico.

Planificación y metodología serán analizadas en las secciones siguientes. A modo de síntesis, el gráfico que presentamos a continuación nos muestra de manera unificada e interrelacionada los conceptos que venimos trabajando:





El esquema que presentamos precedentemente representa el pensamiento estratégico en los diferentes niveles, partiendo de las dos estrategias genéricas: transferencia de conocimientos y construcción de conocimientos, que constituyen el primer nivel.

A continuación de la definición de estrategias se presenta un campo denominado de mediación metodológica. *Este campo no representa un nivel*, sino un componente mediatizador incluido en la concepción estratégica, ya que, como hemos señalado, en nuestro concepto, la planificación y la metodología son parte de la estrategia. La estrategia seleccionará y utilizará los componentes metodológicos para su realización; también hemos visto que los métodos didácticos¹³ no se excluyen, sino que se complementan con los de la ciencia de base. La planificación de largo plazo enmarca el pensamiento estratégico desarrollado en estos tres niveles.

El segundo nivel es el técnico, donde proponemos una primera división conceptual entre técnicas individuales y grupales; luego de esta primera opción que realiza el docente, se implementarán las técnicas expositivas, de recuperación, desarrollo, cierre, etcétera, según el criterio del mismo.

Por último y en concordancia con las técnicas seleccionadas, se realizarán las actividades del docente y los alumnos. Estas actividades se constituyen en el núcleo de las secuencias didácticas. Es el momento de la planificación de corto plazo.

Lo importante es comprender que no existe una disociación entre el pensamiento estratégico de largo plazo y la instrumentación didáctica cotidiana.

¹³ Ver al respecto los "Principios Generales de la Didáctica", citados de Bernardo Carrasco en el primer apartado de este mismo capítulo.

Planificación y didáctica.

Planificar implica explicitar los componentes de la estrategia, la aplicación de los métodos, la disposición de recursos, los procedimientos que se utilizarán, en un proceso de anticipación orientado a lograr los objetivos propuestos, tratando de minimizar costos, riesgos y aspectos contingentes derivados de la incertidumbre y el azar.

Igualmente, queremos señalar que se mencionan dos tipos de planificación: **la situacional y la estratégica.**

La primera consiste en desarrollar un plan de contingencia para neutralizar determinado suceso, de probable ocurrencia, esto es: “si ocurre A, entonces realizaremos B”; es sobre todo de orden táctico. Se define como un cálculo que precede y preside la acción.

La planificación estratégica es una planificación de largo plazo. En términos pedagógicos, se trata de un instrumento que debe o debiera ser útil al docente de todo nivel para ordenar lógicamente y cronológicamente el desarrollo de su tarea; pero para que esto fuese posible, debiera este instrumento ser flexible, adaptable a las cambiantes situaciones y requerimientos de la enseñanza y consensuado con los otros protagonistas del proceso de enseñanza- aprendizaje.¹⁴

De acuerdo a las consideraciones anteriores, la planificación se constituirá en **“Un miniproyecto secuenciado, gradualizado y articulado que busca la coherencia de los componentes didácticos, su selección, progresión, complejización y armonización, para responder a los clásicos interrogantes: a) ¿para qué enseñar?; b) ¿qué enseñar?; c) ¿cómo enseñar?; d) ¿cuándo, cómo y a quién evaluar?”.**¹⁵

Se suelen citar los siguientes:

10 FUNDAMENTOS DE LA PLANIFICACIÓN¹⁶

1. La planificación cumple la función de organizar la tarea, eliminando el riesgo de la improvisación.
2. Al permitir la anticipación, modera la incertidumbre e impide caer en la rutina.
3. Es un instrumento que se reestructura permanentemente, por ser flexible.
4. Es una propuesta de trabajo: una hipótesis reflexiva a aplicar en situaciones concretas.
5. Es abierta (inacabada), y sirve para tomar decisiones.

¹⁴ Lamentablemente, nada de esto ocurre en la realidad, y las instituciones, obedeciendo órdenes de la autoridad educativa, promueven un producto rígido y estereotipado, que sólo sirve, y en el mejor de los casos, a los efectos del control, que por otra parte suele ser bastante infrecuente. Se transforma entonces en un requerimiento burocrático, que el docente cumplimenta las más de las veces replicando o copiando otras planificaciones, propias o ajenas, desvirtuando en consecuencia su razón de ser.

¹⁵ Las respuestas a dichos interrogantes son: a) los objetivos didácticos; b) los contenidos; c) las estrategias y d) la evaluación.

¹⁶ En Didáctica Disciplinar, del Ciclo de Profesorado para Profesionales, F.F. y L., 2004, a cargo de Haydée Berardini y Elsa Cabrini.

6. La planificación es un **proceso mental–deliberativo–reflexivo** que realizan los actores de la comunidad educativa. Es mediadora entre el pensamiento y la acción.
7. La planificación estratégica es un modo de planificar el cambio y el futuro.
8. Organiza el pensamiento de un modo coherente y consistente.
9. Permite la confrontación y contrastación entre lo escrito y lo realizado.
10. Facilita la reflexión de los procesos decisorios del quehacer docente.

Los otros componentes de la planificación educativa en el nivel medio

Además de las mencionadas competencias (que definimos en el primer capítulo), los contenidos, las estrategias didácticas y los componentes de la evaluación – que analizaremos más adelante-, la planificación anual incluye: los recursos didácticos, la bibliografía, y el cronograma de tareas (por la obviedad de los mismos, nos eximimos de un tratamiento más allá de su simple mención); adicionalmente, otros aspectos pueden ser solicitados al docente, existiendo varios formatos o modelos de presentación.

Quisiéramos detenernos brevemente en las competencias; mejor dicho, en lo que respecta a su formulación:

Las competencias se formulan en tres campos: un verbo (en infinitivo), un dominio del conocimiento y una condición (o restricción), al igual que los aprendizajes acreditables y los indicadores de logro que analizaremos más adelante; veamos un ejemplo:

“ Verbo + dominio del conocimiento + condición ”

- Competencia: “Interpretar información contable de la empresa”
(Verbo + dominio del conoc. + condición)

Recordemos que las competencias son de índole general, pueden corresponder al área, y abarcar diferentes niveles del ciclo lectivo; en teoría, debieran ser definidas por los docentes del área. Nuestra Ley Federal de Educación las presenta en sus Contenidos Básicos Orientados (CBO, si bien en ellos aparecen como “expectativas de logro”) conjuntamente con una propuesta (guía) de alcance de contenidos conceptuales y procedimentales, ordenados en capítulos subdivididos en bloques, de los cuales realizaremos una breve selección; igualmente recomendamos su lectura.¹⁷

COMPETENCIAS EN LOS CBO- (RESUMEN)

Capítulo I: Economía y Organizaciones

Bloque 1: La economía y la realidad socioeconómica contemporánea.

- Comprender los principales problemas que estudia la ciencia económica en tanto ciencia social.*¹⁸

¹⁷ Ver: CBO de la modalidad ECONOMÍA Y GESTIÓN DE LAS ORGANIZACIONES.

¹⁸ * Resumen o adaptación del original.

- Comprender información económica, y la terminología básica.
- Comprender el funcionamiento de las distintas variables macroeconómicas y el comportamiento de los agentes económicos ante distintas situaciones.*
- Comprender aspectos relevantes de la dinámica del sector monetario y financiero.
- Analizar distintas teorías económicas según el contexto histórico de su formulación.

Bloque 2: Las Organizaciones.

- Comprender y valorar las distintas dimensiones que caracterizan el fenómeno organizacional, identificando diversos modelos organizacionales.
- Reconocer las organizaciones según sus distintas finalidades y diferenciar objetivos, estrategias de gestión, valores y cultura.
- Comprender la naturaleza de las relaciones jurídicas de las organizaciones.*

Capítulo II: Diseño y Gestión de las Organizaciones

Bloque 1: Tecnologías de gestión.

- Comprender los criterios de conformación del diseño organizacional.*
- Relacionar los procesos administrativos con la gestión eficiente de las organizaciones.
- Comprender la lógica que caracteriza y guía la gestión administrativa en la resolución de situaciones operativas.

Bloque 2: Los sistemas de información y el sistema contable.

- Comprender la importancia de la información para la toma de decisiones y las características y condiciones que debe reunir para ser utilizada eficazmente.
- Distinguir la información de origen interno de la de origen externo a efectos de evaluarlas adecuadamente.
- Comprender el funcionamiento de un sistema de información y del sistema contable integrado al mismo.
- Comprender la técnica del registro contable de operaciones y de confección del balance general.
- Interpretar información contable.

Bloque 3: Proyecto: El diseño y la gestión de microemprendimientos

- Realizar los procedimientos propios de la gestión organizacional.
- Participar en el desarrollo de un microemprendimiento sistemáticamente planificado, ejecutado y evaluado, abarcando todos los aspectos relativos a su gestión.
- Operar responsablemente en el entorno económico comercial.*

Enfoque en el nivel superior

En el nivel superior -terciario o universitario- predomina otro enfoque, donde cada institución formula un programa tipo (una forma predeterminada), a los efectos de lograr coherencia en la presentación de los diferentes espacios curriculares que conforman la carrera; usualmente se incluye al comienzo del mismo un detalle de los **objetivos generales** de la materia, los que hacen referencia a las competencias que se pretende desarrollar.

Veamos un ejemplo de la materia Economía de la Licenciatura en Recursos Humanos; son sus objetivos generales:

- Comprender los principios generales de la economía y su funcionamiento.
- Identificar los fenómenos económicos, organizaciones e instituciones y sus relaciones.
- Desarrollar los modelos básicos que constituyen el fundamento del análisis económico.
- Abordar la problemática económica con fundamento científico.
- Contribuir a la formación de criterio e incrementar la capacidad de análisis del estudiante.

Aquí, se debería agregar algunos indicadores de logro, los que determinan qué debe ser capaz de hacer el estudiante con todos/ algunos de los conceptos aprendidos:

“Al finalizar o concluir el ciclo, el estudiante habrá adquirido los siguientes conocimientos”:

- Podrá explicar el significado de
- Será capaz de interpretar
- Podrá resolver...
- Sabrá formular hipótesis socio- económicas en relación con...
- (y varios más)

Además, cada unidad requiere explicitar objetivos específicos (preferiblemente uno).

En teoría, la aprobación de la materia implica que el estudiante ha conseguido apropiarse adecuadamente de estos saberes.

ANEXO

EL ROL DOCENTE: ANÁLISIS DE UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Quisiera compartir una breve instancia de reflexión acerca del rol y la práctica docente, a partir del análisis de un caso reciente, que tuvo como protagonista al Profesor Gregory Mankiw, a cargo del Curso Introductorio de Economía de la Universidad de Harvard.

Los alumnos de dicho curso, manifestaron su disconformidad con algunos aspectos de dicho curso; explicaron su posición en una carta dirigida al profesor y además, se ausentaron de la clase.

Les invito a leer la misma y a reflexionar en relación con los siguientes interrogantes: ¿Se justificó la actitud de los alumnos?; ¿Qué error o errores cometió el docente?; ¿Pudo haberlos evitado?

UNA CARTA ABIERTA A GREG MANKIW

Miércoles 02 de noviembre 2011

Estimado profesor Mankiw:

Hoy nos estamos yendo de su clase, para expresar nuestro descontento con el sesgo inherente a este curso introductorio de economía. Estamos profundamente preocupados por la forma en que este sesgo afecta a los estudiantes, a la Universidad y a nuestra sociedad en general.

Como estudiantes de pregrado de Harvard, nos inscribimos [en su curso] esperando adquirir una fundamentación amplia e introductoria de la teoría económica que nos ayude en nuestras diferentes búsquedas intelectuales y diversas disciplinas, que van desde la Economía al Gobierno, a las Ciencias Ambientales y Políticas Públicas, y más allá. En cambio, encontramos un curso que expone una determinada –y limitada– visión de la economía[1] que creemos que perpetúa sistemas de desigualdad económica problemáticos e ineficientes en nuestra sociedad actual.

Un estudio académico legítimo de la economía debe incluir una discusión crítica de las ventajas y las fallas de los diferentes modelos económicos simplificadores [de la realidad]. En la medida en que su clase no incluye fuentes primarias y rara vez cuenta con artículos de revistas académicas, nosotros tenemos muy poco acceso a aproximaciones alternativas en la economía [...] Es particularmente importante tener cuidado con la presentación de una perspectiva imparcial sobre la economía en un curso introductorio de 700 estudiantes [...]

Los graduados de Harvard juegan papeles importantes en las instituciones financieras y en la formulación de políticas públicas en todo el mundo. Si la Universidad de Harvard falla en equipar a sus estudiantes con una comprensión amplia y crítica de la economía, es probable que sus acciones perjudiquen el sistema financiero global. Los últimos cinco años de crisis económica han sido prueba suficiente de esto.

Estamos saliendo hoy para unirnos a una marcha de protesta en todo Boston contra la mercantilización de la educación superior como parte del Movimiento de Global de Ocupación. Dado que la naturaleza sesgada de su curso de Economía contribuye a y simboliza la creciente desigualdad económica en Estados Unidos, estamos saliendo de su clase de hoy, tanto para protestar por su inadecuada discusión de la teoría económica básica, como para dar nuestro apoyo a un movimiento que está cambiando el discurso estadounidense sobre la injusticia económica.

Profesor Mankiw, le pedimos que tome seriamente nuestras inquietudes y nuestra protesta.

Atentamente,

Los estudiantes preocupados [de su curso de Economía]

CAPÍTULO 6

CONTENIDOS

Clasificación de los contenidos

Una de las dificultades más frecuentes de los docentes de las diferentes ramas de las ciencias económicas –especialmente de aquellos que desarrollan su actividad en el nivel medio y polimodal- la constituye la correcta identificación de los contenidos didácticos, distinguiendo entre conceptuales, procedimentales y actitudinales.¹

Tal dificultad se ve notoriamente agravada por la consideración (casi diríamos la irrupción) de un tercer elemento en el análisis, constituido por un categóricamente amplio conjunto de operaciones identificadas como “actividades”, sea que las mismas constituyan o no parte de la secuencia didáctica. Respecto de las actividades, resulta frecuente su confusión con los contenidos procedimentales.

Fieles a la metodología propuesta desde el inicio de nuestro trabajo, no es nuestra pretensión presentar una posición dogmática sobre el tema. Se hace necesario sin embargo aportar criterios que permitan una clara identificación (“individuación”) de los conceptos más frecuentemente problemáticos, o de aquellas situaciones que puedan ofrecer mayor margen de dudas.

Orígenes del problema

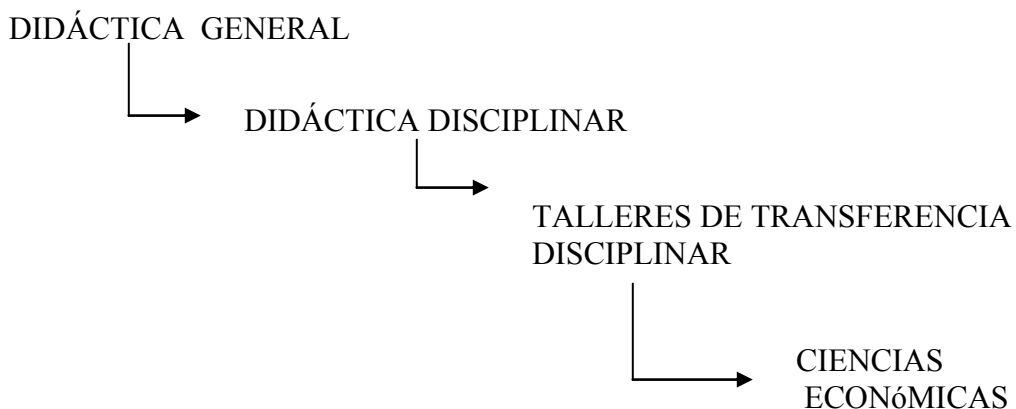
Siendo la didáctica una ciencia aplicada, joven y en constante evolución, no debería constituir motivo de especial alarma la aparición de estos núcleos polémicos.

Como hemos señalado precedentemente en este trabajo, tratamos de tender puentes conceptuales que nos permitan, desde el campo de las didácticas (con fuerte contenido teórico), realizar aportes útiles y significativos en el propio campo de la ciencia objeto del proceso de enseñanza aprendizaje, para nuestro caso las ciencias económicas. En todo momento se requiere por parte del docente una cuidadosa vigilancia epistemológica de los conceptos desarrollados.

Tenemos, entonces, por lo menos tres niveles de desarrollo de núcleos conceptuales, que partiendo desde el inicial de la didáctica general, pasa a través de las didácticas disciplinares, para, usualmente a través de los llamados “Talleres de Transferencia

¹ Esta clasificación es atribuible a Coll, C. (1986) y alcanzó una rápida difusión a partir de la ventaja que supone su aplicación transversal al análisis de las diferentes disciplinas científicas, lo que permite unificar los criterios de análisis, [al superar la dicotomía entre la teoría y la práctica](#). Hasta hace unos pocos años, el abordaje didáctico se realizaba **hacia el interior** de la ciencia de base, y la gran división metodológica estaba dada por la teoría y la práctica. **Para una mejor comprensión del tema, recomendamos releer el Capítulo 1, donde se trata acerca de los compromisos ontológicos, valorativos y metodológicos de las ciencias.**

Disciplinar”, abordar el objetivo didáctico propuesto, como se representa en la sinopsis siguiente:



No es infrecuente encontrarnos con docentes que, siguiendo instrucciones recibidas en las instituciones donde desarrollan sus actividades profesionales, presentan metodologías con algunos puntos de tensión con los lineamientos que presentaremos en este estudio.

Existe, además, en la bibliografía especializada diferentes y encontrados puntos de vista con respecto a la definición de Contenidos Procedimentales, lo que nos obliga a aportar nuestro criterio sobre el tema.

Una de las raíces del problema –no la única- puede residir en el hecho de que la clasificación entre los contenidos (conceptuales y procedimentales) y las actividades es susceptible de diferente abordaje según se considere el contexto de una u otra disciplina científica. Así, por ejemplo, una **actividad** de nuestra disciplina (vg. “buscar información económica de actualidad en los diarios”) podría perfectamente constituir un procedimental de algún espacio pedagógico de la carrera de comunicación social. Es posible que la extrapolación lisa y llana de programaciones entre diferentes carreras haya contribuido (si bien involuntariamente) a la generación de errores de categorización.

En resumen: los contenidos procedimentales suelen confundirse con ciertos procedimientos metodológico- didácticos y en ocasiones con las actividades, como se ha señalado precedentemente, además de ofrecer cierta dificultad para el deslinde entre éstos y los contenidos conceptuales.

Pasamos a considerar el tema en el siguiente apartado

Contenidos conceptuales y procedimentales: su tratamiento

¿Qué son, entonces, los contenidos, y cómo resultaría más favorable su tratamiento propedéutico?

Los contenidos son la razón de ser de la materia o espacio curricular, los elementos que el profesor trabaja para lograr los objetivos propuestos, esto es, la formación de las

competencias; constituyen el objeto de estudio de la misma; son el conjunto de saberes, conceptos, hechos, habilidades y actitudes en torno de los cuales se organizan las actividades del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Comenzaremos señalando que la diferenciación entre los **contenidos conceptuales y procedimentales**, puede estar cargada de cierta artificialidad,² ya que la frontera que los separa se torna a veces sutil, existiendo oportunidades en que se verifica una fuerte corriente de continuidad o zonas de superposición entre unos y otros.

Durante muchos años, los contenidos conceptuales constituyeron el fundamento casi exclusivo de la disciplina considerada: aquello que debe aprenderse: el “¿qué enseñamos?” en el ámbito concreto de la intervención del docente. Están conformados por **conceptos y principios**, siendo ambos términos abstractos que recibirán por parte nuestra un tratamiento equivalente. Los primeros se refieren al conjunto de características generales de determinado objeto de estudio, que se expresan en forma simbólica (comúnmente a través del lenguaje), y los segundos describen relaciones de causalidad o correlación entre fenómenos. Los contenidos conceptuales se concentran entonces en el conocimiento de definiciones, principios, enunciados, leyes, teoremas y modelos.

Existe además de los señalados otro conjunto de conocimientos dentro de los conceptuales que reciben el nombre de “**factuales**” y que implican datos, cifras, magnitudes, nombres, fechas, etc. Habitualmente estos últimos amplifican y enriquecen la significación de los conceptos. Por ejemplo el estudio del desempleo puede ser apoyado con la mención de las tasas de desempleo de los países de la región.

Los conceptos son estructuras que hunden sus raíces (abrevan) en el conocimiento, siendo éste “las ideas que tenemos o nos formamos acerca de las cosas”. Las estructuras de conocimientos conforman sistemas, los que configuran las ciencias, según definición generalmente aceptada, y que hemos propuesto al comienzo de este trabajo.

Está claro con respecto a estos contenidos que el objetivo no es simplemente memorizarlos, sino comprender su significado; sin esta segunda fase **-que es jerárquicamente la más importante, ya que quién comprende puede reconstruir un conocimiento, aunque circunstancialmente lo olvide-**, no existiría una verdadera apropiación de los mismos. Raramente su aprendizaje puede considerarse acabado, ya que en general apuntan a la conformación de capacidades abiertas, cuyo pleno dominio jamás se alcanza, porque cada individuo puede continuar desarrollando interminablemente su conocimiento.³

Se explicitan (formulan) a través del programa de estudio de la materia, y son el eje central de la planificación tradicional. El momento específico de la transposición didáctica

² Ver Zabala Vidiella, Antoni: La práctica educativa, Barcelona, Graó, 1995, cap. II, pág. 38: “Esta artificiosidad hace que la distinción entre unos y otros corresponda en realidad a diferentes caras de un mismo poliedro”.

³ Un enfoque muy interesante respecto a capacidades abiertas y cerradas en la conformación del saber se presenta en: El Valor de Educar, de Savater, Fernando: Barcelona, Editorial Ariel, 2004; ver cap. II.

transforma un conocimiento científico en un conocimiento enseñado (y potencialmente en un conocimiento aprendido).

Resumiendo lo hasta aquí señalado: “Los contenidos conceptuales implican un saber”.

CONTENIDOS CONCEPTUALES —————→ **SABER**

Por su parte, los contenidos procedimentales implican un saber hacer, conocer cómo actuar para resolver un problema específico **del área en consideración** o para la realización de una tarea.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES —————→ **SABER HACER**

Los contenidos procedimentales implican la aplicación de una determinada secuencia o la realización de una serie de pasos para la concreción de una tarea o la resolución de un problema; de allí su carácter esencialmente metodológico: se postula un orden en la realización de las tareas.

Esta secuencia de pasos puede resultar rígida e invariante como condición necesaria para la resolución exitosa del problema considerado;⁴ o por el contrario, admitir diferentes tratamientos y abordajes, dependiendo de las características de la situación en que se están aplicando. **Normalmente, los contenidos conceptuales dan el fundamento para la realización de los procedimentales correspondientes.**

El aprendizaje de los contenidos procedimentales pasa necesariamente por su ejercitación y aplicación (siempre partiendo de los casos más sencillos a los más complejos). Una tarea en apariencia simple, como conciliar un resumen bancario, puede en la práctica ofrecer notables dificultades, las que en parte se superan con la reiteración de la tarea.

Se apunta en general con los procedimentales a la obtención de “capacidades cerradas”, las que, a diferencia de las abiertas definidas previamente, presentan un horizonte más acotado, ya que cuando se ha comprendido y entrenado en la lógica de su funcionamiento, no puede continuarse evolucionando indefinidamente. Descendentes directos de los esquemas de acción implican la abstracción de los mismos (son acciones

⁴ En el área técnico-matemática diríamos que estamos utilizando un procedimiento algorítmico; otros procedimientos que no revisten esta condición se denominan Heurísticos. Un ejemplo del primer caso (procedimiento algorítmico) sería encontrar el precio y la cantidad de equilibrio para determinado mercado, para lo cual tendríamos que igualar las ecuaciones de las funciones de oferta y demanda, y a partir de allí realizar una serie de pasos matemáticos para conseguir los resultados que buscamos; seguramente, si estamos analizando el problema de marketing que implica el cambio del packaging de determinado producto que comercializa una empresa real o imaginaria, procederemos más en consonancia con el procedimiento heurístico.

abstractas), pudiendo de esta forma transformarse en predecesores directos de nuevos esquemas de acción. Gran cantidad de acciones se automatizan para ahorrar recursos cognitivos, los cuales pueden utilizarse para el abordaje de nuevos problemas. Pero una acción automatizada no constituye un contenido procedimental; es necesario tomar conciencia, comprender (reconstrucción comprensiva del proceso de resolución del problema) y finalmente formalizarlos a través de signos (lenguaje técnico- matemático).⁵

En función de lo señalado hasta este momento, debería estar claro que no cualquier serie de actividades o procedimientos metodológicos en la clase constituyen contenidos procedimentales; **estos últimos son aplicaciones tendientes a resolver problemas y situaciones que se plantean en el campo de la disciplina de base.** Monereo⁶ señala la dificultad para la clasificación de los mismos, agregando a los ya desarrollados procedimientos algorítmicos y heurísticos otro binomio: el de los (procedimientos) disciplinares –y por lo tanto específicos de una disciplina- y los transdisciplinares, comunes a todas ellas.

En otras ocasiones, la dificultad estriba en deslindar claramente los contenidos conceptuales y los procedimentales; para ello resulta útil tener en cuenta la intencionalidad de la intervención pedagógica. Por ejemplo, no puede reputarse de contenido procedimental la recolección y el tratamiento de datos orientados a la investigación, ampliación o consolidación de un tema propuesto en clase como contenido conceptual, ya que para el caso que estamos señalando constituyen actividades de la secuencia didáctica tendientes al apuntalamiento o reforzamiento de dicho objetivo didáctico. En igual sentido deben considerarse todas aquellas actividades y procedimientos pedagógicos tales como: la contestación de una grilla de preguntas, la lectura y análisis grupal de un artículo periodístico, la realización de un esquema conceptual del tema, etcétera, cuando su intencionalidad sea el apuntalamiento del conceptual considerado.

Sin embargo, la recolección de datos, cifras o comprobantes (documentación contable) y su ulterior tratamiento a efectos de convertirlos en un conjunto ordenado de información, sí constituyen un procedimental de contabilidad, administración y economía. Asimismo deben considerarse la formulación de organigramas y cursogramas de una firma, y hasta un trabajo de discusión grupal orientada a la resolución de un problema o la simulación de toma de decisiones en el ámbito de la empresa.

A efectos, entonces, de tratar de deslindar unos y otros (conceptuales y procedimentales), no debe perderse jamás de vista el simple y categórico principio ya enunciado:

⁵ Ver Sanjurjo y Vera, pág. 70, para una interesante aproximación desde otra perspectiva semántica.

⁶ Monereo, C. y otros: Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula; Barcelona, Graó, 1997.

Contenidos Conceptuales	Contenidos Procedimentales
SABER	SABER HACER

Tomemos un par de ejemplos sencillos, en este caso del área del SIC (Sistemas de Información Contable); supongamos que estamos abordando el estudio de algunas cuentas del plan de cuentas de la empresa:

- Caja
- Bancos
- Muebles y útiles
- Instalaciones
- (otras)

La definición de estas cuentas constituye un saber: contenido conceptual; pero luego, con la registración contable de las mismas en el libro diario utilizando el sistema de la partida doble, pasamos al campo de los procedimentales (saber hacer, en este caso, registrar contablemente).

Otro ejemplo en el mismo sentido: el balance, su concepto, tipos, normas legales vigentes, etcétera, constituyen el componente conceptual del tema; la confección del balance es el procedimental de dicho tema.

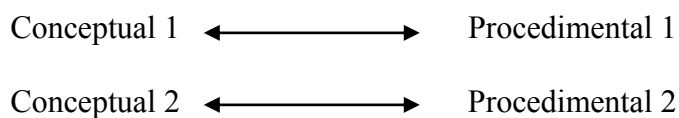
Como vemos, en los ejemplos anteriores se percibe una conexión inmediata, un nexo funcional entre ambos tipos de contenidos.

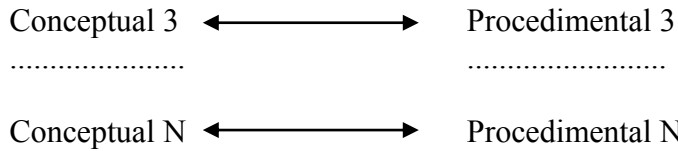
Entonces, ¿clasificar cuentas es un contenido procedimental? Generalmente no lo es, ya que toda taxonomía o clasificación nos mantiene en el campo de los conceptuales (saber). El siguiente paso, formular el plan de cuentas de una empresa, sí constituye un procedimental (saber + hacer).

Correspondencia entre contenidos:

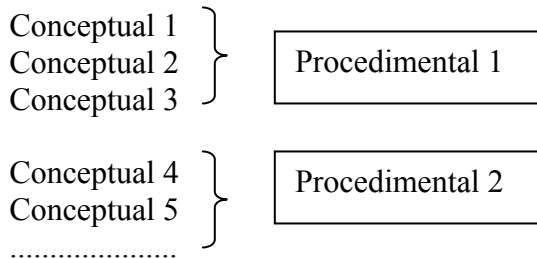
Otro error difundido y frecuente consiste en creer que existe una correspondencia biunívoca entre ambos contenidos, vale decir que cada conceptual posee su procedimental correspondiente y recíprocamente. Ocurre que probablemente será necesario desarrollar varios contenidos conceptuales previamente a la formulación de un procedimental. Asimismo, es posible imaginarse situaciones en las que coexistirán varios procedimentales posibles relacionados con un conceptual.

La siguiente situación, frecuentemente perseguida en la planificación es por sobre todo un esfuerzo de la imaginación, que de ser correcta puede tratarse de una excepción:





Esta situación es mucho más frecuente en la realidad:



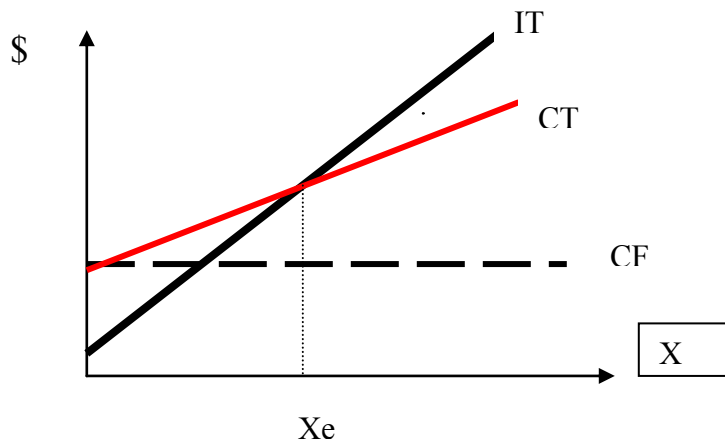
El dominio de varios contenidos conceptuales nos permitirá el desarrollo de un procedimental más complejo.

Para ilustrar la situación, tomemos por ejemplo la ejecución del siguiente contenido procedimental: la determinación del punto de equilibrio de la firma. Para poder utilizar correctamente esta herramienta, seguramente habremos desarrollado a lo largo de algunas clases los siguientes conceptos: costos fijos, variables, totales; ingresos y egresos, beneficios y pérdidas; también habremos definido el margen de contribución. Otros conceptos como el de costos marginales, presentes en esta técnica podrán permanecer implícitos. Sólo después de tener dominio sobre estos conceptos, tendrán sentido la formulación y la aplicación del algoritmo y la representación gráfica correspondiente:

$$X_e = CF / (PV - CVU)$$

Lo que significa que el punto de nivelación o equilibrio vendrá determinado por el cociente entre los costos fijos y el margen de contribución (precio de venta menos el costo variable unitario), lo que se representará en la gráfica correspondiente, donde el estudiante deberá indicar con precisión las zonas de ganancia y pérdida de la empresa:

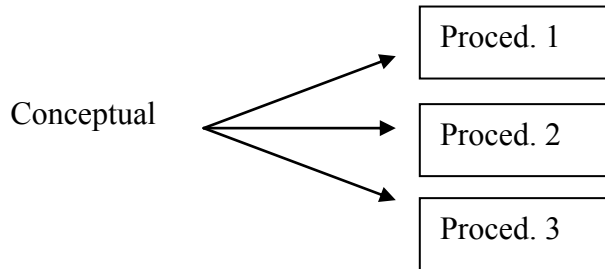
Punto de Equilibrio de la Firma



Como extensión de este mismo ejercicio se puede proponer determinar la ganancia o pérdida para cada nivel de producción.

Solamente cuando esta técnica se encuentre dominada y se hayan comprendido sus implicancias (¡y sus limitaciones!) se podrá intentar pasar al desarrollo de una técnica más compleja: el equilibrio multiproducto de la firma, si es que el nivel del curso lo justifica.

Finalmente, también puede ocurrir:



Es decir que de un conceptual se deriven varios procedimentales.

La selección de los contenidos y su tratamiento

La restricción del tiempo disponible impone límites a la acción del docente, el cual, a partir de esta limitación, efectúa una **selección** (recorte) de los contenidos a enseñar, tanto de los conceptuales como de los procedimentales objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este recorte es el resultado de la aplicación de los siguientes criterios:

- a) Psicológico: queda determinado por las posibilidades del sujeto del aprendizaje (nivel, edad, etc.)
- b) Sociológico: toma en cuenta la función social de la enseñanza (según el currículum respectivo)
- c) Lógico: proviene de los fundamentos epistemológicos de la ciencia de base.

En cuanto a su **tratamiento**, normalmente el docente tiene la opción entre el alcance (extensión del tema) y la profundidad en su consideración; podría, en términos figurados, hablarse de una selección horizontal o vertical; un tema tratado “en extenso” implicará la mención de las posibles variantes o alternativas del hecho o fenómeno en consideración, describiéndose las características generales del mismo y sus conexiones con otros fenómenos relacionados: se abarcan muchos temas, sin profundizar en ninguno.

Alternativamente, un tema tratado en profundidad implicará el análisis exhaustivo de un contenido en particular, generalmente elegido en función de su significatividad, o de su potencialidad didáctica; como condición, debe ser fácilmente generalizable.

La selección y el tratamiento de los contenidos constituye el valor diferencial en la gestión profesional del docente, valor que puede incrementarse mediante la capacitación y la experiencia.

Las variables del conocimiento

El tratamiento de los contenidos durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, tanto de los conceptuales como de los procedimentales, debe propiciar la formación de tres dimensiones o valencias⁷ en la estructura de conocimientos:


♣ Estabilidad y claridad: a partir de cierto punto, el conocimiento debe quedar consolidado (consolidado, no cristalizado); se ha vuelto consistente, ya no sufre permutaciones o presenta zonas ambiguas.

♣ Discriminabilidad: surge de la claridad conceptual mencionada precedentemente: está claramente diferenciado de otras estructuras de conocimientos.

♣ Disponibilidad: Se puede recurrir a él en el momento necesario.

Los contenidos actitudinales:

Así como los contenidos conceptuales implican un saber y que los procedimentales implican un saber hacer, los contenidos actitudinales implican un saber ser:

CONTENIDOS ACTITUDINALES  **SABER SER**

Consisten en: valores (principios éticos), normas (patrones o reglas de comportamiento) y actitudes (tendencias conductuales); el tratamiento de estos contenidos reviste, en general, una flexibilidad mucho mayor que los anteriores; igualmente, es necesario señalar que resultan imprescindibles por su aporte a la formación de las competencias propuestas; es, en este sentido, que deben ser tratados y evaluados. En general, su desarrollo es producto o resultante de la forma del tratamiento de los otros contenidos y en muchas ocasiones de las actividades de la secuencia didáctica.

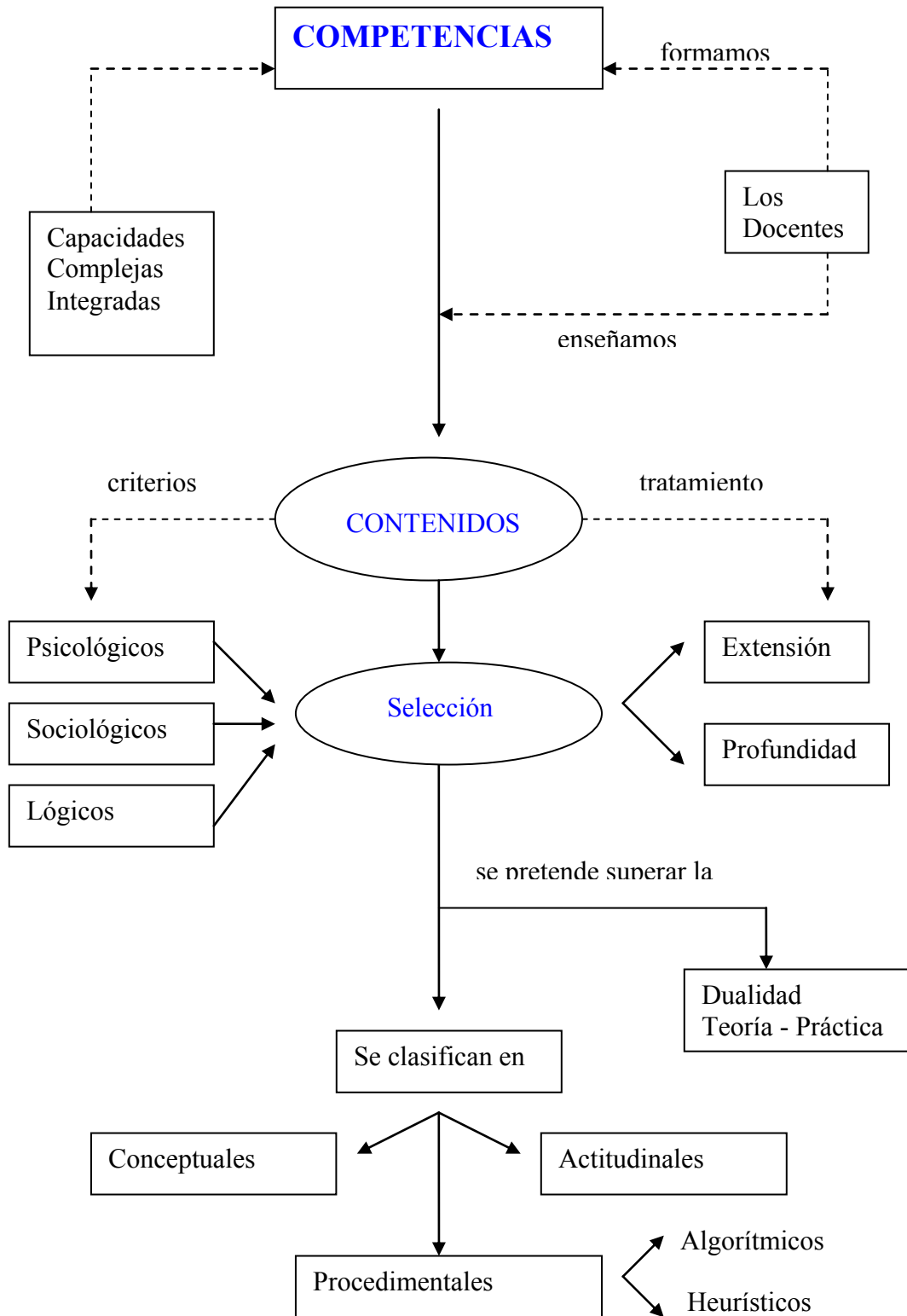
Así por ejemplo, el docente del área del SIC enfatizará aspectos relativos al orden y la prolijidad en el tratamiento de la información; en todas las áreas, la empatía y el trabajo grupal serán adecuadamente valorados y considerados, ya que son las tendencias universales del nuevo escenario laboral globalizado.

En no pocas ocasiones, es la dirección del establecimiento educacional la que propone los contenidos actitudinales a trabajar por los docentes durante cada trimestre, en función de determinadas situaciones contextuales.

A continuación presentamos un esquema de síntesis que relaciona los principales temas desarrollados en el presenta capítulo:

⁷ “Variables del aprendizaje”, en la terminología de Ausubel.

ESQUEMA DE SÍNTESIS



ANEXO: Ejemplos de contenidos de las diferentes áreas

Presentamos a continuación algunos ejemplos de contenidos de las diferentes áreas de las ciencias económicas (están tomados a título ilustrativo, es decir, sin una secuencia lógica), incluyendo algunos actitudinales y también algunas referencias de actividades posibles (nótese que los contenidos se formulan como sustantivos).

EJEMPLOS DE CONTENIDOS EN EL ÁREA CONTABLE (SIC)

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES
La contabilidad como sistema de información; la partida doble.	Registro contable de operaciones.
Patrimonio: concepto; cuentas, tipos de cuentas: de activo, pasivo y resultado.	Formulación del plan de cuentas de la organización; codificación.
Balance, concepto, tipos.	Mayorización de cuentas.
Origen de la información. Información interna y externa; comprobantes.	Clasificación de comprobantes; imputación, registración.
Instituciones de crédito: bancos.	Conciliación de resúmenes bancarios.
Interpretación de información contable.	Preparación de información para la elaboración de estados contables.
ACTITUDINALES	ACTIVIDADES
Responsabilidad.	Acudir a una institución bancaria y solicitar los requerimientos de apertura de una cuenta corriente.
Actitudes de investigación y participación.	Conseguir diferentes comprobantes: recibos, facturas, etc.

EJEMPLOS DE CONTENIDOS DEL ÁREA DE ECONOMIA

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES
Demanda y oferta, concepto, factores determinantes.	Representación gráfica de las funciones; resolución algebraica de las ecuaciones. Identificación de los factores determinantes.
Costos: concepto; costos sociales y privados; totales y medios, fijos y variables.	Determinación del punto de nivelación de la firma; representar gráficamente.
Precios máximos y mínimos.	Análisis gráfico de las consecuencias de su aplicación.
Inflación: concepto, causas, consecuencias. Índices.	Análisis de diferentes índices y series estadísticas; conclusiones.
PBI, PBN, PNN, PBI per cápita, variación porcentual del PBI.	Identificación del proceso de cálculo del producto y del ingreso nacional.

Distribución del ingreso	Evaluación de información relativa a diferentes países; gráfico de la Curva de Lorenz.
Política monetaria y fiscal	Análisis de las consecuencias de su implementación utilizando la cruz keynesiana.
Elasticidad: concepto, tipos.	Determinación de la elasticidad precio de la demanda.
ACTITUDINALES	ACTIVIDADES
Actitud crítica y de investigación.	Conseguir información estadística.
Compromiso social.	Leer artículos especializados y analizarlos críticamente.
	Buscar información relevante en distintas fuentes y compararla.

EJEMPLOS DE CONTENIDOS DEL ÁREA DE ADMINISTRACIÓN.

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES
La organización: concepto, tipos, clasificación. Concepto de organigrama.	Confección de diseños organizacionales, con estructuras de mando horizontales, verticales, en red.
	Representación gráfica de distintos tipos de estructuras formales.
Tecnologías de administración de la organización.	Redacción de un manual de funciones.
	Diseño un cursograma.
Toma de decisiones: objetivos, alternativas, valoración.	Diseño de una matriz de toma de decisiones; su aplicación a un caso concreto.
	Diseño y administración de un micro emprendimiento.
Recursos humanos: conceptos de selección y administración de personal.	Confección de un CV. Selección de personal para una labor específica a partir del análisis de los CV de diferentes postulantes.
	Identificación y resolución de conflictos en organizaciones.
ACTITUDINALES	ACTIVIDADES
Actitud participativa.	Planificar una actividad grupal asignando funciones a los miembros del grupo.
Fomento de la vocación empresarial.	Consultar diferentes fuentes de información relevante.

CAPÍTULO 7

LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Concepto

Las secuencias didácticas (SD) quedan configuradas por el orden en que se presentan las actividades a través de las cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje. El énfasis entonces está en la sucesión de las actividades, y no en las actividades en sí, criterio que se justifica por la resignificación que adquiere el encadenamiento de las mismas.¹

La SD implicará entonces una sucesión premeditada (planificada) de actividades (es decir, un orden), las que serán desarrolladas en un determinado período de tiempo (con un ritmo). El orden y el ritmo constituyen los parámetros de las SD; además, algunas actividades pueden ser propuestas por fuera de la misma (realizadas en un contexto espacio-temporal distinto del aula).

Debemos recordar que la secuencia didáctica se orienta al desarrollo de la **unidad didáctica**, que es la mínima unidad o unidad irreductible que contiene las funciones o elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje: **planificación, desarrollo y control**. Las unidades didácticas son el equivalente en la enseñanza de los números primos de las matemáticas.

Algunos autores establecen una sinonimia entre secuencia didáctica y unidad didáctica – enfoque que no carece totalmente de sentido-; a nuestro criterio el concepto de **secuencia didáctica** se aplica a las actividades enfocadas al desarrollo de la **unidad didáctica**, lo que le da una connotación más funcional a la primera y más estructural a la segunda.

Las secuencias didácticas (SD) constituyen el corazón de la didáctica, el aquí y el ahora, el momento de la verdad en que se pone en juego el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje. **La SD implica la planificación de corto plazo, que durante su ejecución confluye con la de largo plazo**. Quedarán así explicitados algunos elementos tales como las técnicas y los recursos didácticos y permanecerán implícitos otros más generales (estrategias y concepciones filosóficas y psicológicas).

De acuerdo con Zabala Vidiella, las actividades de las SD deberían tener en cuenta los siguientes aspectos esenciales o **propósitos generales**:

- Indagar acerca del conocimiento previo de los alumnos y comprobar que su nivel sea adecuado al desarrollo de los nuevos conocimientos.
- Asegurarse de que los contenidos sean significativos y funcionales y que representen un reto o desafío aceptable.
- Que promuevan la actividad mental y la construcción de nuevas relaciones conceptuales.
- Que estimulen la autoestima y el autoconcepto.

¹ Consultar al respecto: Zabala Vidiella, Antoni: ob. cit., pág. 53.

- De ser posible, que posibiliten la autonomía y la metacognición.

Diferentes secuencias didácticas

Aunque probablemente existen tantas secuencias didácticas como el docente pueda imaginar, el valor agregado de su tarea (la del docente) consiste en formular y seleccionar las más convenientes a lo largo del desarrollo del curso.

La pregunta “¿Cuál es la mejor SD?” carece entonces de una respuesta de validez general y universal, ya que debe darse una respuesta contextualizada al espacio, tiempo y circunstancias consideradas.

¿Se puede utilizar la misma secuencia todo el año? En realidad no es aconsejable, especialmente en el contexto de nuestras disciplinas, que, desde lo inductivo, deberían constituir una fuente permanente de inspiración e innovación, pero hasta esto puede tener excepciones.

No existe, entonces, una secuencia que deba permanecer inalterada, pero el éxito comprobado de alguna o algunas puede ser un motivo comprensible para su reincidencia.

Adscribimos a la idea de que los contenidos suelen ser el indicador adecuado al momento de su selección o formulación, **pero esto no debe llevar a confusión con respecto a las secuencias de contenido**, las que analizamos por separado.

Está claro que las SD tendrán una duración variable en atención a la dificultad de los temas planteados y a la lógica de su tratamiento propedéutico. No es infrecuente, sin embargo, que en las diferentes instituciones, especialmente en el nivel medio, se solicite, por ejemplo, “la secuencia didáctica correspondiente a cada uno de los trimestres”.² Cumplimentar esta directiva correctamente es, en el mejor de los casos, improbable (y en el peor, inadecuado), pues es preferible que en un trimestre el docente desarrolle una variedad de secuencias. Con un poco de flexibilidad de conceptos, podríamos considerar la existencia de microsecuencias presentes en la (mega) secuencia trimestral.

En el nivel superior (universidad), subsiste un desafío aún más importante, ya que todavía no se supera la dicotomía entre la teoría y la práctica, al punto que en la mayoría de los casos existe un titular que desarrolla las clases teóricas (mayormente de transferencia de conocimientos, del tipo “clase magistral”), delegando los procedimentales en los jefes de trabajos prácticos. La acreditación de la materia en cuestión se logra a través de la aprobación de uno o dos parciales orientados a la resolución de problemas, reservándose la aprobación de los contenidos teóricos –desarrollos conceptuales- para el examen final de la misma. Esta estructura funcional nos sugiere (más o menos veladamente) la jerarquía de los contenidos. Siempre que está a mi alcance, sugiero a los docentes del nivel superior la formulación de secuencias superadoras de la actual práctica docente, lo cual derivará en un beneficio inmediato para el sujeto del aprendizaje y en un mejoramiento (evolución) de los profesores.

Veamos algunos tipos de SD de diferente complejidad y analicemos brevemente sus actividades:

² En esta circunstancia, resultaría más claro hablar de una macrosecuencia o megasecuencia en referencia a la unidad didáctica trimestral.

Secuencia tipo 1

- a) Exposición por parte del docente.
- b) Estudio (aprendizaje) de la lección.
- c) Exposición.
- d) Calificación.

Como vemos, esta primera secuencia es muy simple y de carácter expositivo-receptivo; trabaja casi exclusivamente los contenidos conceptuales, con prevalencia del método deductivo. Configurada por una estrategia rectilínea en lo metodológico, con aplicación de técnica individual.

Secuencia tipo 2

A continuación, otra variante de SD (esta vez con fuerte influencia piagetiana). Su metodología consiste en estructurar cada clase siguiendo estos cuatro pasos (es decir, cada clase se trata como una unidad didáctica); en términos generales:

1. Promoción o aparición del conflicto cognitivo.
2. Recuperación de conocimientos previos.
3. Presentación del nuevo contenido.
4. Ubicación en el esquema cognitivo del nuevo conocimiento.
(Esta estructura metodológica se repetirá sucesivamente).

Transcribiendo lo anterior a una secuencia ejemplificada:

1. Promoción o aparición del conflicto cognitivo
Técnica individual, motivadora, presentando una situación problemática.
Actividad del alumno: Lectura de un artículo periodístico.
2. Recuperación de conocimientos previos
Técnica individual, de indagación; por ejemplo: interrogación dialógica.
Actividad: El docente transcribe en la pizarra los principales conceptos abordados en el artículo, e indaga a los alumnos sobre aspectos que requieren mayor profundidad conceptual.
3. Presentación del nuevo contenido
Técnica individual, expositiva, a través de tratamiento propedéutico recurrente y ejemplificación.
Actividad: Los alumnos toman apuntes del tema.

Técnica grupal, a través del análisis compartido de experiencias.
Actividad: Los alumnos opinan sobre las conclusiones que pueden inferirse.
4. Ubicación en el esquema cognitivo del nuevo conocimiento.
Técnica grupal, recapitulación y cierre por preguntas.
Actividad: Los alumnos responden preguntas y elaboran un esquema conceptual del tema.

Esta segunda propuesta, aunque a mi criterio excesivamente esquemática, tiene el mérito de simplificar la labor del docente. Por mi parte, considero preferibles secuencias más abiertas e innovadoras desde lo metodológico.

Secuencia tipo 3

- a) Presentación de una situación o problema.
- b) Diálogo y contraste de opiniones.
- c) Búsqueda de soluciones.
- d) Exposición del concepto y algoritmo.
- e) Generalización y aplicación.
- f) Ejercitación.
- g) Prueba y evaluación.

Esta tercera secuencia es más compleja y elaborada en sus actividades; intenta en el comienzo motivar a los alumnos a través de la presentación de un tema de interés o actualidad. Al animarlos a expresar sus opiniones, se refuerza dicho componente al par que se trabaja lo actitudinal. Comprobamos entonces que esta secuencia incluye los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo, y en cierta medida, se propicia el aprendizaje por descubrimiento. Inicia la secuencia desde lo inductivo y luego consolida los contenidos desarrollados desde lo deductivo.

Puede alternarse en su desarrollo técnicas individuales y grupales, y resulta casi siempre favorable hacerlo, ya que se propician cambios en el ritmo de la clase, manteniendo el nivel de motivación.

Siempre es posible realizar variaciones a esta propuesta, de acuerdo con las características del tema a abordar; por ejemplo, puede resultar conveniente o necesario cambiar “a) Presentación de una situación o problema” por “a) Exposición dialogada del tema por el docente” cuando se trate de un tema nuevo o de especial complejidad, o que requiera la recuperación de conocimientos previos. Asimismo, otras actividades pueden ser adicionadas (o suprimidas) en esta secuencia; lo fundamental es respetar el carácter y la intencionalidad de la misma: su búsqueda del aprendizaje a través de la construcción del conocimiento, propiciando el desarrollo de conexiones y redes conceptuales.³ Este tipo de secuencia puede resultar muy apropiada para la enseñanza de diversos temas de administración y economía.

A modo de conclusión

Llegado a este punto y como resultado de la experiencia y del análisis, queremos señalar que la SD elegida debería ser:

- Adecuada al objetivo didáctico que se pretende alcanzar.
- No necesariamente simple, pero, en cualquier caso, no demasiado compleja (ya es suficiente con la dificultad que plantea la comprensión del tema).

³ No obstante, es conveniente recordar que Ausubel señala que el conocimiento significativo puede lograrse por recepción o descubrimiento.

- Ajustada al tiempo y a los recursos disponibles y, como se ha señalado, al nivel de madurez de los alumnos.
- Viable y controlable, en la medida que pueda minimizarse la aparición de factores aleatorios negativos o indeseables.
- Por sobre todo, poseer una lógica interna (coherencia) entre el desarrollo de sus actividades constitutivas y los contenidos enseñados (que dichas actividades no aparezcan como inconexas o incluso contradictorias entre sí).
- Innovadora: se suele obtener grandes beneficios didácticos saliendo de la rutina.

Recuerde sobre todo que una SD no es un amontonamiento de actividades o sumatoria de las mismas; no se proponen dichas actividades como quien deposita una pila de escombros en el medio de un aula.

Promover permanentemente el clima participativo es siempre beneficioso y ajustado al propósito de construir un aprendizaje significativo.

Sobre todo, nunca lo olvide: ¡tenga siempre a mano un Plan B!

La Secuencia didáctica eficiente

Las actividades de la SD son el resultado de una elección cuidadosa (y a veces intuitiva) por parte del docente. Como sabemos, pueden formularse diferentes SD correctas, apropiadas y adecuadas a los contenidos considerados; pero resulta útil aplicar un criterio de eficiencia, el cual puede, por otra parte, ayudar a decidir la opción más adecuada.

Este concepto, ampliamente conocido por los profesionales de nuestras disciplinas, es una suerte de analogía con la maximización del producto o la minimización de los costos:

A. Criterio (tecnológico) de maximización de producto didáctico: Dada una dotación de recursos (material bibliográfico, artículos especializados, filminas), trabajarlos a fondo, obteniendo de ellos el máximo producto posible.

B. Criterio (económico) de minimización de costos: Dado un objetivo didáctico, obtenerlo con el menor despliegue de recursos (dado que los mismos son escasos).

Actividad propuesta

Elegir un tema de la materia que Ud. enseña (no necesariamente el más fácil o conocido) y desarrollar diferentes SD en torno al mismo. De ser posible, analizarlas críticamente con otros docentes.

Secuencia didáctica y planificación

Señalamos al comienzo del capítulo que en la formulación de la SD confluyen la programación de corto y largo plazo, y en efecto, mediante su ejecución, los docentes enseñamos los contenidos que propenden a la formación de las capacidades.

El proceso se explica en el Gráfico al final del capítulo: se observa como dato relevante la confluencia de la planificación de corto y largo plazo; esta última es la planificación propiamente

dicha.⁴ La enseñanza de los contenidos será abordada mediante la ejecución de las SD elegidas por el docente, lo que implicará en la práctica **la instrumentación de la planificación de corto plazo**.

Conjuntamente con los procesos de corto y largo plazo, confluente un tercer vector, que proviene de la vertiente epistemológica: el de las secuencias de contenido.

Toda SD está constituida por las “actividades del aprendizaje”, acciones éstas que permitirán al alumno desarrollar habilidades⁵ para aprender. Cuando concrete un nivel de aptitud que le permita una razonable autonomía en el aprendizaje, incorporando y utilizando diferentes técnicas tales como resaltar textos, repetir párrafos, conceptos o fórmulas, etcétera, diremos que ha incorporado, logrado o desarrollado “estrategias de aprendizaje”, cuya cúspide o valor máximo se resumen en una palabra: la **Metacognición**, o desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”.

Tenemos por los tanto dos elementos discernibles en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje: las estrategias de enseñanza y las actividades del aprendizaje que constituyen las SD en las cuales se estructuran (ensamblan) las secuencias de contenido. Las estrategias de enseñanza son el vector que unifica y da sentido a los distintos componentes de la planificación estratégica o de largo plazo; a su vez, las SD se constituyen en la fundamentación de la planificación de corto plazo.

Un enfoque metodológico alternativo

Un enfoque diferente desde lo metodológico a la propuesta de elaboración de SD que hemos desarrollado puede encontrarse en la citada obra Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior de Sanjurjo y Vera, que realizan su aporte a partir de la identificación de **fases** del método didáctico, que (delineadas por Aebli) constituirían “un aporte significativo al desarrollo de una didáctica con bases científicas” en el concepto de las autoras.

Las citadas fases o etapas del método son:

- 1) **Construcción:** Tiende a posibilitar la resolución del conflicto cognitivo en términos de posibilitar la inclusión de los nuevos contenidos en una red integradora de conocimientos.
- 2) **Elaboración:** Etapa complementaria e indisolublemente ligada a la anterior, que propende a que el pensamiento adquiera la capacidad de complejizarse, dar rodeos, llevar a cabo reestructuraciones, “adquirir movilidad”, en términos piagetianos.

Estas dos primeras etapas requieren del máximo esfuerzo de planificación por parte del docente, ya que constituyen las bases fundacionales del proceso de aprendizaje.

- 3) **Ejercitación:** Sin la correcta resolución de las etapas anteriores, la ejercitación automatiza y desarrolla solamente la memoria mecánica; pero si en las etapas previas se ha trabajado correctamente, el componente motivacional facilitará el refuerzo y la consolidación de la red de relaciones obtenida.

La ejercitación permite liberar recursos cognitivos⁶ los que podrán aplicarse a la resolución de nuevas situaciones.

⁴ Ya hemos señalado con anterioridad que dentro de la planificación usualmente se distingue una parte denominada “programa de la materia”, que constituye la explicitación de los contenidos conceptuales y procedimentales de la planificación anual.

⁵ Habilidad: disposición genética que se desarrolla por exposición social.

⁶ A mi criterio los más escasos y valiosos.

4) **Aplicación:** Implica la capacidad –en cierto sentido, instrumental- de aplicar el conocimiento adquirido a la resolución de nuevas problemáticas de la misma u otras áreas del conocimiento.

“La etapa de aplicación puede transformarse de esta manera en una nueva fase de desequilibrio, produciéndose entonces un aprendizaje espiralado en el que el nuevo proceso de construcción adopta antiguos elementos ya existentes, y alcanza nuevos niveles de complejidad”.⁷

Las Secuencias de Contenido:

Los contenidos que el docente pretende construir/transmitir configuran las secuencias de contenidos (SC). El orden de la aparición (presentación) de los mismos es inherente a la lógica interna de la disciplina⁸ y a la madurez del sujeto del aprendizaje.

Este último punto se decidirá sobre las bases de: a) conocimientos ya adquiridos; b) conflicto cognitivo; c) expectativas de logro –(ue remiten a las capacidades que se desean alcanzar).

Es responsabilidad del docente la selección de los contenidos en función de su significatividad, coherencia interna, jerarquía (y todo esto, como hemos señalado, tomando siempre en consideración las características del sujeto del aprendizaje), evitando al mismo tiempo lagunas, incongruencias y superposiciones con otras materias en la presentación de los temas. Se buscará el equilibrio y la articulación entre los diferentes contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Está claro (y no resulta excesivo reiterarlo), que la condición sine qua non por parte del docente para formular correctamente las SC es poseer un profundo conocimiento de la materia objeto del proceso de enseñanza- aprendizaje⁹. En numerosas ocasiones, comprobamos que existen docentes que, apremiados por la situación económica u otro tipo de consideraciones exógenas, asumen la responsabilidad del dictado de materias para las que no se encuentran suficientemente preparados. Los resultados no son por cierto ni remotamente deseables: profesores que por inseguridad encriptan su lenguaje; otros que desnaturalizan los contenidos de la materia, haciendo verdaderas transferencias horizontales, desarrollando temas que no son pertinentes a la especificidad de esos espacios, etcétera, y esto en los casos más leves, pues en ocasiones se cae en el descompromiso o la desidia, todo lo cual es estoicamente soportado por los alumnos, generalmente con la complacencia (vista gorda) de los directivos.

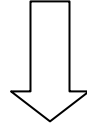
Aunque existe la tendencia (incluso la representación social) a considerar que los conocimientos que se enseñan en las diferentes instituciones educativas constituyen modelos a escala del conocimiento científico, lo cierto es que median una serie de distancias entre uno y otro. De hecho, la primera distancia media entre el conocimiento científico y el conocimiento enseñado, que implica un esfuerzo de transcripción o adaptación del primero a efectos de su instrumentación didáctica (la “transposición didáctica”, en la terminología de Chevallard); la segunda distancia media entre el conocimiento enseñado y el conocimiento aprendido:

⁷ Sanjurjo y Vera, obra citada, página 66.

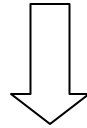
⁸ Predominando en esta selección el componente epistemológico de la disciplina y el método científico seleccionado.

⁹ En este caso, condición necesaria pero no suficiente; [ver en capítulo anterior: “La selección de los contenidos y su tratamiento”](#).

CONOCIMIENTO
CIENTÍFICO



CONOCIMIENTO
DIDÁCTICO

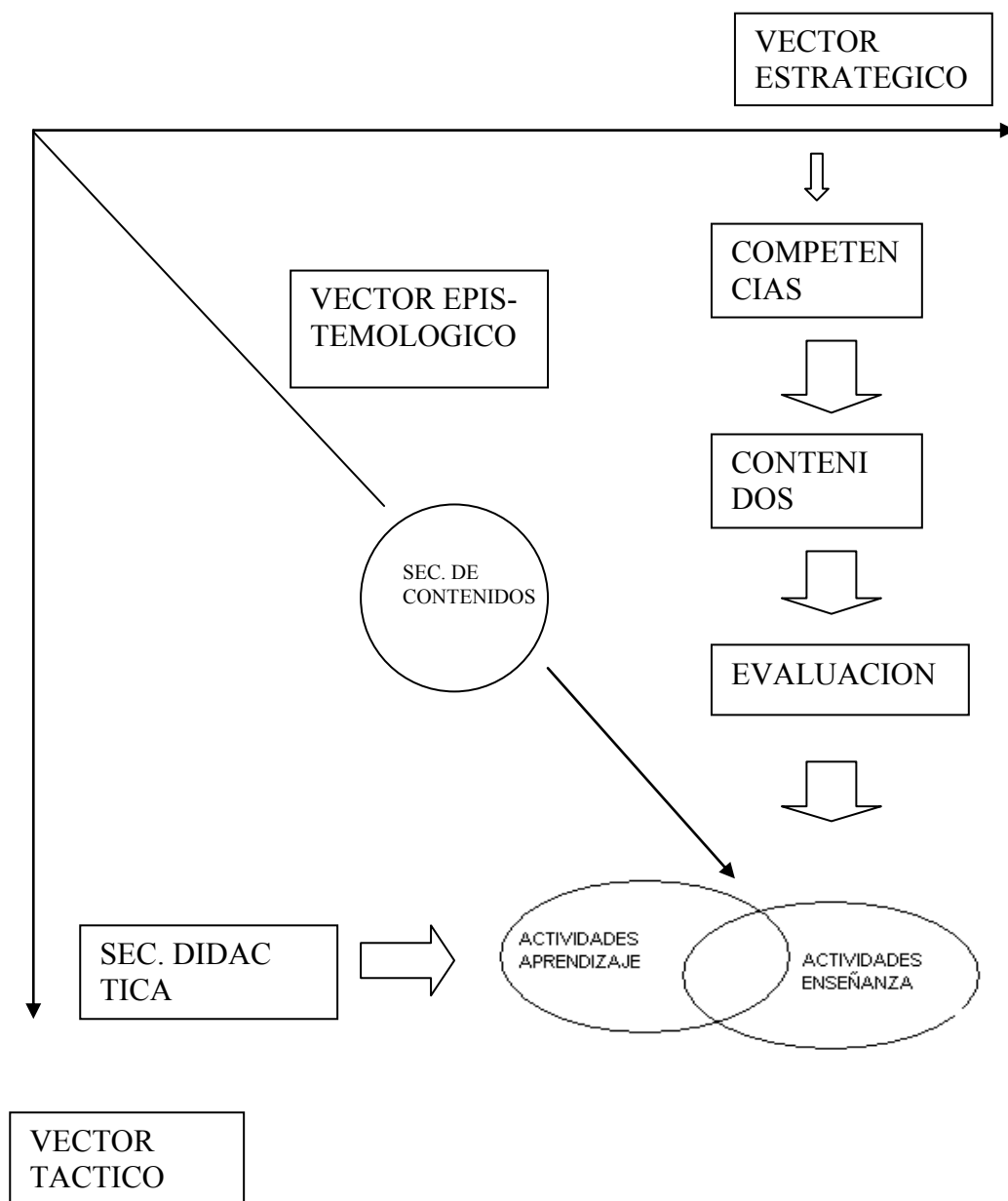


CONOCIMIENTO
APRENDIDO

Cuanto mayor sea la distancia entre estos sistemas, más distorsiones estará recibiendo el alumno en la enseñanza. En la práctica cotidiana de la docencia, estas dos distancias suelen resultar en verdaderas “creaciones didácticas” por parte del docente, a veces parciales, ahistóricas, contaminadas de un profundo relativismo.

Antídotos eficaces son la vigilancia epistemológica y la actualización permanente por parte del docente.

RELACIÓN ENTRE LA ESTRATEGIA, LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y LAS SECUENCIAS DE CONTENIDOS



CAPÍTULO 8

EVALUACIÓN

Complejidad de la evaluación

De los diferentes y complejos hechos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje, ninguno resulta tan proclive a la generación de conflictos como el de la evaluación.

Este carácter controversial se potencia cuando la misma se encuentra al final del proceso, constituyéndose en el paso necesario e insoslayable que debe transitar el estudiante para acceder al siguiente nivel. Esto es sobre todo frecuente en la educación superior –terciaria o universitaria-, donde el estudiante pone a prueba en una única instancia la tarea desarrollada durante varios meses; este solo hecho es suficiente para revestir a la evaluación de una fuerte carga emocional.¹ No obstante, si el proceso -vale decir el tránsito realizado por el profesor o equipo docente y los alumnos durante el cursado- ha sido el correcto, dicha situación perderá parte sustancial de su dramatismo, convirtiéndose en una “instancia de aprendizaje”, y como tal debe ser considerada.

Es obvio que no toda evaluación tiene el dramatismo de un examen final de facultad (y el éxtasis y la alegría del éxito al aprobarlo), pero en cada nivel de la educación los estudiantes deben atravesar por una variedad de pruebas para completar su formación.

La clave para comenzar a descifrar el problema es comprender que la educación posee dos dimensiones bien diferenciadas:

- La dimensión pedagógica, que constituye su esencia o razón de ser.
- Otra dimensión administrativa, más invisibilizada, mediante la cual el alumno alcanza la certificación que la sociedad requiere para acceder al siguiente nivel de responsabilidades, sean éstas pedagógicas o laborales, convirtiéndose así la institución educativa en la instancia acreditadora de determinado tipo de saber.

Es esta segunda dimensión la que ayuda o colabora a conferir a la evaluación su carácter de instancia “selectiva y sancionadora”, lo cual es claramente percibido (y acatado) por los actores principales del sistema: alumnos, profesores y directivos, y por extensión los padres y la sociedad.

Por otra parte, es la evaluación una instancia que no pocas veces el docente utiliza (mal) para el ejercicio injustificado de un poder despótico, y en ocasiones como instrumento de revancha.

Siguiendo a Sanjurjo y Vera,² coincidimos en que: “la evaluación tiene connotaciones ideológicas, sociales, pedagógicas y técnicas”, un terreno erizado de conflictos, caracterizado por la ansiedad, las expectativas y los intereses cruzados, ocasionalmente convergentes o divergentes.

¹ Muchos profesionales, luego de varios años de haber concluido sus estudios me han referido que sueñan ocasionalmente que adeudan alguna materia para recibirse (el inconsciente encuentra en esta situación un poderoso elemento para manifestarse en el plano onírico).

² Ob. cit., pág. 124.

Una consideración importante es que **la evaluación no es independiente del paradigma desde el cual se posiciona el docente**; en efecto, situados por ejemplo en el paradigma tecnológico, esto implicará una posición “selectiva, uniformadora y transmisiva” de la enseñanza, que tendrá como resultado una evaluación predominantemente cuantitativa y finalista, orientada a reflejar el grado de aptitud del estudiante para alcanzar los objetivos previstos. Para esta postura, evaluar es sinónimo de calificar y clasificar, “dividiendo los sujetos en aptos y no aptos, confundiéndola de esta manera con la acreditación”.³

Pero desde hace tiempo se escuchan voces disidentes con esta postura: otros enfoques que orientados a atender a la diversidad y a desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos, reinterpretan el concepto mismo de la evaluación, su significado, oportunidad e instrumentos.

En nuestro resumen comparativo de los paradigmas (ver capítulo correspondiente), señalamos que en algunos de los diferentes enfoques desde los cuales puede posicionarse el docente, está implicada una redefinición de la evaluación, incorporando criterios cualitativos de calificación a la escala tradicional cuantitativa.

Algunas precisiones sobre el tema

A pesar de la presentación que hemos realizado, y sobre la cual puede abundarse sustancialmente, es nuestra pretensión simplificar y clarificar el tema en la medida de lo posible, intentando responder algunas de las principales preguntas que legítimamente nos formulamos los docentes del área (asumiendo los matices propios de nuestras disciplinas económicas), tales como:

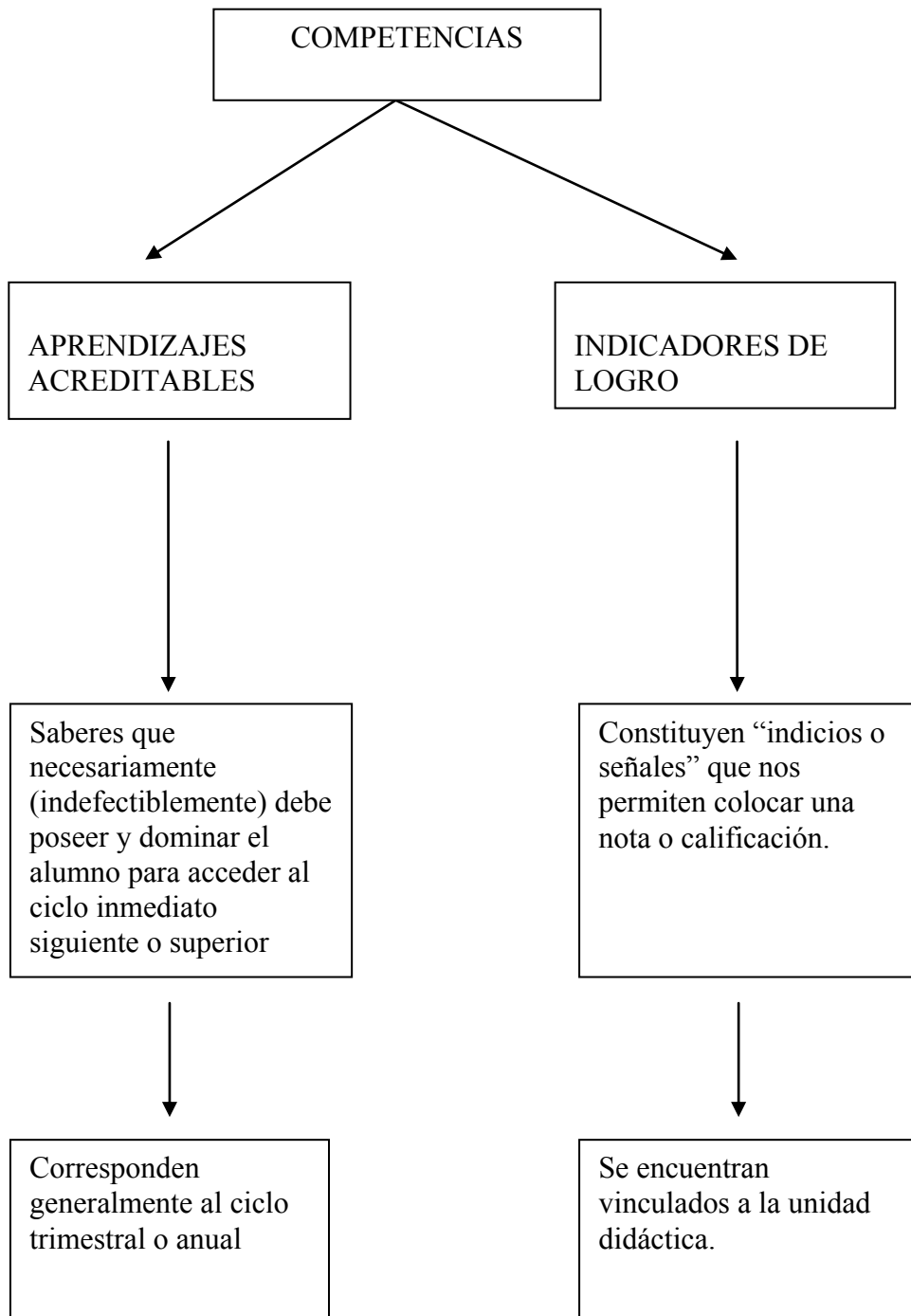
- ¿Qué significa evaluar?
- ¿Cuándo evaluar y cómo hacerlo?
- ¿Para qué hacerlo?
- ¿A quién o a quiénes evaluar?
- ¿Es posible formular una escala de calificaciones no exclusivamente cuantitativa (esto es, cualitativa)?

Es probable que el lector pueda ampliar la lista de interrogantes propuestos; en general resulta también aceptable consignar que nuestra experiencia docente y discernimiento nos han permitido desarrollar decorosamente esta parte de nuestra tarea. La aspiración de muchos profesores es desarrollar o encontrar un método o criterio objetivo para evaluar a nuestros estudiantes (una aspiración de larga data, por cierto, ya que en las primeras décadas del siglo pasado surgieron los exámenes con preguntas de opción múltiple como instrumento pretendidamente objetivo de evaluación). Debe no obstante señalarse que en todos los casos lo importante es establecer desde el comienzo una suerte de contrato o pacto con los alumnos, donde queden claramente establecidos los parámetros que se considerarán esenciales para la aprobación de la materia (**criterios de evaluación**). Como en todos los restantes aspectos de la planificación, debe contener la evaluación los ingredientes esenciales de realismo, adecuación y flexibilidad.

³ Sanjurjo y Vera: ob. cit., pág. 130

Evaluar es, para nosotros, una actividad (o una serie de ellas) encaminada a determinar en que medida existió una apropiación de los saberes desarrollados en el proceso de enseñanza- aprendizaje, como asimismo una ponderación del proceso en sí. Además, para que esto no sea una tarea parcial, deberán tenerse en consideración los distintos tipos de contenidos desarrollados: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Especialmente para el nivel medio, puede resultar muy útil la distinción entre acreditación y evaluación, teniendo la primera un matiz más cualitativo, y siendo la segunda tradicionalmente expresada en términos cuantitativos.



Recordemos que los aprendizajes acreditables y los indicadores de logro se formulan de la misma manera que las competencias, esto es, en tres campos: un verbo (en infinitivo), un dominio del conocimiento y una condición (o restricción). Veamos un ejemplo:

“ Verbo + dominio del conocimiento + condición ”

- Competencia: “Interpretar información contable de la empresa”
(Verbo + dominio del conoc. + condición)
- Aprendizaje Acred.: “Registrar las cuentas en el libro diario”
- Indicador de Logro: “Diferenciar cuentas de activo, pasivo y resultados”

Veamos otro ejemplo, esta vez del área de la economía:

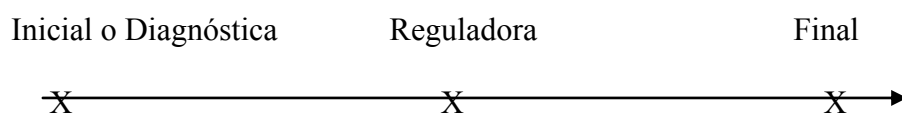
- Competencia: “Comprender conceptos fundamentales de la microeconomía”
- Aprendizaje Acred.: “Definir los mercados en función del grado de competencia”
- Indic. de Logro: “Indicar las condiciones de la competencia perfecta”

Situados desde el paradigma tecnológico, evaluación y acreditación confluyen y tienden a confundirse. La evaluación implica la acreditación, pero es un proceso mucho más rico y complejo.

¿Cuándo evaluar?

En primer lugar, considerada la instancia pedagógica como un proceso, podremos definir tres momentos de la evaluación: inicio, desarrollo y cierre, lo cual constituye un interesante avance con respecto a la perspectiva de “todo o nada” de la evaluación de tipo finalista.

Esto nos lleva a considerar todo el proceso desarrollado, respetando la integralidad del mismo y no sólo su resultado.⁴ Se produce entonces una modificación sustancial de criterios, pasándose de la valoración de un hecho a la valoración de un proceso. Tendremos, según sus momentos, tres tipos de evaluación:



La evaluación **inicial o diagnóstica** es aquella que se realiza al comienzo del ciclo, y la que se supone brinda información acerca del nivel de conocimiento de los alumnos, intereses,

⁴ Asumiremos como resultado a la o las competencias adquiridas.

preferencias, así como sus carencias y dificultades. En ocasiones puede resultar negativa, cuando se rotula a los alumnos de determinada forma (“holgazanes, cumplidores, distraídos”, etc.) y, obrando el profesor en función de ella, se transforma su valoración en una profecía autocumplida. Coincido con Tenutto⁵ al señalar que “debiera instrumentarse al iniciar las diversas temáticas y problemáticas”, no quedando fija -es decir, no extendiendo- su validez a todo el ciclo.

La evaluación **reguladora**, a veces llamada **formativa**,⁶ es aquella que se instrumenta en diferentes ocasiones durante el cursado. Su propósito es valorar el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje que sigue el alumno; con esta perspectiva, la evaluación se convierte en un instrumento absolutamente útil al docente, brindándole información de retroalimentación que le permite mejorar el proceso, otorgándole la capacidad táctica de modificar sobre la marcha aspectos inadecuados o inconvenientes del mismo. Es conveniente que esta evaluación incluya distintos instrumentos y considere instancias tanto individuales como grupales, así como otros indicios que nos permitan cotejar los componentes actitudinales.

La evaluación **final o sumativa** atiende a la valoración de la totalidad del proceso desarrollado por el alumno. Reiteramos, entonces, que la valoración final surgirá de atender a todo un proceso, sin omitir la consideración de las interacciones grupales, y no solamente un evento (esto es, el examen final). No estamos afirmando, no obstante, que el examen final debe eliminarse; seguramente que ello no es posible, y en circunstancias ni siquiera conveniente, pero alternativamente puede “construirse” la calificación final del estudiante a lo largo del proceso de cursado. Sin duda esta tarea no está exenta de dificultades o complicaciones; muchos docentes podrán genuinamente argumentar: “Eso suena ideal, pero yo tengo 100 –tal vez 200 - alumnos; es para mí una tarea imposible”. En un caso como éste, pueden tenerse indicios a través de los parciales aprobados, tomando en consideración la nota obtenida en los mismos como parte de la nota final de la materia (siendo criterio generalmente aceptado que no alcanza para aprobar si se falla el examen final).

Por último, consideraremos la **evaluación integradora**, utilizada en circunstancias como sinónimo de evaluación final. Siguiendo a Zabala, preferimos reservar el término integradora para otro nivel (un nivel cualitativamente diferente de evaluación), que incluye la valoración de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la consideración de todos sus actores, tanto alumnos como docentes, en lo individual y lo colectivo. Ésta es la evaluación que realiza el profesor al concluir el ciclo, meritando los aspectos positivos y las fallas observadas, tomando en consideración su propia tarea y tratando de obtener información relevante para el desarrollo mejorado del próximo ciclo.

Criterios e instrumentos de evaluación

Resulta importante señalar la diferencia entre criterios e instrumentos de evaluación:

Los criterios son pautas o normas que permiten, justifican y fundamentan la valoración, siendo en consecuencia útiles tanto para el docente como para el alumno; constituyen enunciados claros acerca de lo que es importante y deseable en el espacio curricular considerado; así, son ejemplos de criterios: la claridad en la confección de los textos, la

⁵ Tenutto, Marta Alicia: *Herramientas de Evaluación en el Aula*, Bs. As., Ed. Magisterio del Río de la Plata, pág. 39. La autora realiza una muy fundamentada crítica de la evaluación diagnóstica.

⁶ Zabala Vidiela prefiere reservar el término “formativa” para designar “una determinada concepción de la evaluación en general, entendida como aquella que tiene como propósito la modificación y la mejora continuada del alumno al que se evalúa”; ob. cit., pág. 208.

coherencia en el análisis, la exactitud de los cálculos, el orden y claridad de las respuestas, la correcta utilización del lenguaje específico del área.

Por su parte, los instrumentos de evaluación son recursos que permiten comprobar el aprendizaje de los alumnos: exposiciones orales, pruebas escritas (estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas), presentación de carpeta de trabajos prácticos, coloquios, monografías, etc.

La evaluación de los contenidos

Una guía adecuada a la consideración del tema proviene de entender y valorar adecuadamente los diferentes contenidos. Hemos señalado, por otra parte, que las valencias del conocimiento son: a) estabilidad; b) discriminabilidad y c) disponibilidad. La evaluación se encuentra vinculada en cierta medida a establecer el grado de afianzamiento de las mismas, y especialmente de la última en ocasión de una prueba. En efecto, la indisposición del conocimiento, su inhibición –sea por la causa que fuere-, impedirá la efectiva acreditación del estudiante.

Para la evaluación de los contenidos conceptuales, una prueba escrita o una lección oral puede ser un instrumento sencillo y eficiente para determinar el nivel de conocimientos; la comparativa en el tiempo de los resultados obtenidos, puede ayudarnos a valorar el proceso individual. Es necesario destacar que la mera repetición de una fórmula o concepto no indica con veracidad que el mismo ha sido cabalmente adquirido, siendo necesario profundizar, a efectos de constatar que dicho concepto se encuentra articulado con otras estructuras de conocimientos, y de preferencia en relación con su aplicación a diferentes hechos o situaciones.

Para los contenidos procedimentales, resulta fundamental la apreciación de su dominio al trasladarlo a la práctica: se puede conocer perfectamente un algoritmo, pero lo importante es no fallar en su aplicación; está en consideración “su capacidad de uso, su competencia en la acción, el saber hacer”.⁷ Aquellos procedimentales -muy propios, por otra parte, del área de administración-⁸ que requieren del desarrollo de habilidades grupales, deben ser evaluados en este contexto, vale decir en el marco de tareas o ejercicios colectivos. El docente deberá valorar además la construcción de valores socialmente deseables en los jóvenes y futuros profesionales, base del componente actitudinal. Los profesionales de las diferentes ramas de las ciencias económicas tienen configurada una escala personal de dichos valores socialmente deseables para el adecuado ejercicio de la profesión.

El criterio que siempre debe estar presente es mantener la coherencia metodológica entre lo enseñado, y el modo, presentación, estilo y formulación de la evaluación; por ejemplo: no plantear una evaluación final tipo “multiple choice” (preguntas con respuestas de opción múltiple) si nunca se efectuó una práctica con este tipo de instrumento.

La evaluación en la formación por competencias

La evaluación en la formación por competencias es un proceso más complejo que la evaluación tradicional.

Debemos señalar, a los efectos de contextualizar nuestra el tema, que cada disciplina o saber maneja una lógica, un método y una dinámica de relaciones, desde donde se explica determinado aspecto de la realidad.

⁷ Zabala Vidiella: ob. cit., pág. 216.

⁸ Trabajar en equipo, intercambiar información relevante para la toma de decisiones, etc.

Epistemología, teorías, conceptos, lenguaje y actividades específicas son ámbitos articuladores de un saber disciplinar.

Resulta oportuno deslindar –diferenciar- el significado de incumbencia del de competencia: el primero define –en términos jurídicos-, el campo de actividad de una profesión (normalmente es el resultado de la acción de los colegios profesionales); el término competencia es más funcional, se refiere a la posesión de los atributos necesarios para desempeñarse con idoneidad en dicho espacio profesional.

Aún atendiendo a la diferencia señalada, incumbencia y competencia son dos términos muy relacionados; cronológicamente, las incumbencias fueron definidas mucho antes que las competencias.

Señalemos algunas precisiones sobre el tema:

La competencia implica un “saber hacer en contexto”, con fundamento en los saberes disciplinares y justificado por la ética (de la profesión); esto es lo que da fundamento a la competencia.

Evaluar por competencias implica que el estudiante debe abordar y resolver determinadas situaciones problemáticas en contextos lo más reales posibles, donde se requiere la aplicación de todos –o la mayor parte- de los conceptos implicados en la formación de dicha competencia.

La formación por competencias implica interdisciplinariedad, esto es, el aporte de diferentes profesiones para el abordaje de los temas; es lo que se denomina el “diálogo interdisciplinario”.

Dado que las competencias no son observables en sí mismas, es necesario formular un instrumento específico de evaluación del desempeño, esto es, el Indicador de Logro.

Los indicadores de logro son los instrumentos que nos permiten ir evaluando gradualmente la formación de la competencia; son evidencias o señales que posibilitan dicha evaluación. A diferencia de la evaluación tradicional, la valoración será tanto cualitativa como cuantitativa: nivel de logro alto, medio o bajo, con transcripción a una escala numérica.

En cuanto al rol de evaluador y evaluado, se podrá adicionar a la perspectiva tradicional de la **heteroevaluación** (el docente evalúa y el alumno es evaluado) la ya citada **autoevaluación**, que fomenta el autoconocimiento y la autorregulación. Otra posibilidad es considerar la **coevaluación**, o evaluación entre pares, que suele constituir una interesante posibilidad de aprendizaje para el estudiante a partir del cambio de roles; esta modalidad contribuye a la crítica constructiva y promueve un clima de confianza en el grupo.

Lo ideal es, casi siempre en estos casos, la alternancia entre las diferentes prácticas.

Variantes novedosas o alternativas de calificación

Están proliferando en la actualidad algunas variantes novedosas o alternativas de calificación (que podríamos en ocasiones llamar “heterodoxas”). Resulta interesante conocerlas, aunque sea a título anecdótico.

- En algunas facultades de EE.UU. se corrige construyendo una escala, donde se distribuye la calificación de los alumnos por la posición obtenida en orden de mérito (de

mayor a menor), dividiéndose el total en 10 grupos de igual número de participantes (digamos que, si se están calificando 50 alumnos, quedarían conformados 10 grupos de 5 alumnos cada uno); el primer grupo calificará con 10, el segundo con 9, y así sucesivamente (los últimos cuatro grupos no aprueban). No es difícil imaginar varias críticas a este sistema, e invito al lector a desarrollarlas.

- Una variante más ecuánime de la anterior consiste en establecer en principio los aprobados y desaprobados (la aprobación se logra al alcanzar el 60%), ordenando luego los aprobados en orden de mérito, dividiéndolos luego en 7 grupos de igual cantidad de exámenes, y continuando como en el caso anterior.
- Una propuesta interesante es la autocalificación, inclusive de la nota final de la materia. Esto puede sonar alarmante, una verdadera locura, pero el procedimiento tiene sus restricciones: es el profesor quien determina la aprobación o desaprobación de la materia; posteriormente, el alumno, tomando en consideración el desarrollo del examen (y valorando su propio proceso evolutivo durante el desarrollo del cursado) sugiere la nota que considera apropiada; vale decir: se autocalifica. Si este resultado se encuentra muy alejado de la opinión del docente, éste deberá señalar su punto de vista a los efectos de compatibilizar criterios.⁹
- Exámenes con preguntas alternativas, y de “bonus track”: una variante que otorga flexibilidad al examen es colocar preguntas de alternativa, las cuales pueden ser contestadas en lugar de alguna o algunas de las que figuran en el examen. Asimismo pueden colocarse preguntas tipo “bonus”; son preguntas no obligatorias (sin contestarlas igualmente puede obtenerse la máxima calificación) que el alumno podrá utilizarlas si desea asegurar o incrementar su calificación.
- Algunas instituciones están comenzando a solicitarle a los profesores que en los exámenes se indique con claridad el valor de cada tema o pregunta –y como regla general, el criterio que se utilizará para calificar-; no es necesario que todos los temas o preguntas tengan la misma puntuación.
- Acreditación de la materia al obtener la regularidad, situación que se logra cuando el puntaje obtenido en los exámenes parciales supera un determinado porcentaje mínimo, por ejemplo el 75%.
- **Una propuesta personal sobre la evaluación:** sugerimos como alternativa calificar en un sentido constructivo, una especie de “inducción a la inversa”, método que recorre el camino contrario a la prueba tradicional, donde desde el 10 que obtendría el “examen ideal”, se descuentan los puntos en función de las fallas detectadas: errores conceptuales, definiciones incompletas, etc. La propuesta consiste en evaluar desde la base, esto es, proponer un tema o una grilla de preguntas que el alumno desarrollará, valorándose el nivel alcanzado en dicho desarrollo, tomando en consideración la claridad y precisión conceptual, la adecuada utilización del lenguaje técnico, tratamiento de los temas relacionados, etcétera, lo que, sumado al proceso desarrollado durante el cursado, determinará la calificación final.¹⁰

⁹ Curiosamente, en mi experiencia personal y contra lo que podría esperarse, los alumnos suelen calificarse por debajo de la nota que otorgaría el docente.

¹⁰ Esto nos lleva a considerar la posibilidad de una escala de calificaciones “abierto hacia arriba”, dado que la perfectibilidad no tiene techo (alternativamente, adicionar una escala cualitativa a una cuantitativa); coincido, no obstante en que esto probablemente no tenga solución dentro de los actuales parámetros –marco institucionales.

Diez puntos importantes a considerar en la evaluación

La siguiente es una lista de puntos que considero importantes en torno de la evaluación:

- 1) Proponer –explicitar- muy claramente la forma en que se evaluará en el “contrato didáctico” que se suscribe con los alumnos.
- 2) Convertir la evaluación, en especial la final, en una instancia de aprendizaje, despojándola en la medida de lo posible de la tensión con implica su condición de instancia de acreditación.
- 3) Valorar en lo posible todo el proceso desarrollado, evitando las opciones de “todo o nada”.
- 4) Balancear los diferentes contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- 5) Balancear los temas considerados en los contenidos, indagando en proporción al énfasis colocado en el desarrollo de los mismos.
- 6) Mantener coherencia o correspondencia metodológica entre el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado, y el modo de evaluación.
- 7) Utilizar diferentes métodos e instrumentos de evaluación durante el cursado, variándolos y alternándolos, sin omitir considerar la implementación de la autoevaluación y las pruebas “de libro abierto”.
- 8) Recordar que las evaluaciones muy estructuradas, tipo prueba bipolar (responder SÍ / NO) o con respuestas de opción múltiple, son muy fáciles de corregir, pero brindan muy poca o nula información sobre los procesos de desarrollo del alumno.
- 9) Relea por favor el sistema de calificación que propuse (“de inducción a la inversa”).
- 10) Agregue Ud., por favor, un punto que considere importante para completar los 10 del título):

.....

La evaluación según los paradigmas didácticos

Por último, queremos referirnos a la evaluación en función del paradigma didáctico desde el cual se posiciona el docente; al respecto, desplegamos diferentes dimensiones de la misma en relación con el paradigma Científico Tecnológico y los restantes, que sintetizamos bajo la denominación de “Emergente” y presentamos en la siguiente tabla:

DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

PARADIGMA	FUNC. SOC. del APRENDIZAJE	CARÁCTER	OBJETO	SUJETO	
				INDIVIDUAL	SOCIAL
CIENTÍFICO TECNOLÓGICO	SELECTIVA	UNIFORMADOR	RESULTADO	ALUMNO	GRUPO ALUMNOS
EMERGENTE	INCLUSORA	ATENC. A LA DIVERSIDAD	PROCESO & RTADO	ALUMNO & DOCENTE	ALUMNOS + EQUIPO DOC. Y DIRECTIVOS

PARADIGMA	REFERENTES	VALORACIÓN	INFORME	VISION	ESENCIA
CIENTÍFICO TECNOLÓGICO	DISCIPLINAS	SANCIÓN	CUANTITATIVO	VERTICAL	PROPEDÉUTICA
EMERGENTE	CAPACIDADES	AYUDA	CUANTI-CUALITAT.	AUTO INCLUSOR	HOLÍSTICA

Así, para el paradigma científico tecnológico, surge claramente que la evaluación reviste un carácter selectivo y finalista, cuyo objeto es el resultado y el sujeto el alumno o grupo de alumnos, con preeminencia de la formación propedéutica, existiendo una marcada asimetría (relación vertical) entre el docente y el alumno.

El paradigma emergente se enfoca en el proceso, y dado que se propende a la formación de competencias (capacidades complejas integradas), la evaluación se transforma en un concepto más complejo, de carácter holístico, donde no solamente se evalúa al alumno, sino también el desempeño del equipo docente y directivo.

La información adecuadamente recopilada mediante la evaluación reguladora (procesual) permitirá adoptar valiosas decisiones durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. La valoración, que en un caso es sanción, se transforma en ayuda.

CONCLUSIÓN

Quisiéramos terminar este libro agradeciendo a los colegas y profesionales de la enseñanza el interés demostrado en el mismo; deseamos que les brinda ayuda para las diferentes situaciones y desafíos cotidianos y esperamos sus críticas y sugerencias, que sabremos valorar adecuadamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, Serafín: Del Proyecto Educativo a la Programación del Aula, Madrid, Graó, 1995.
- Carrasco, José B.: Técnicas y Recursos para el Desarrollo de las Clases, Madrid, Ediciones Rialp, 2ª Edición, 1990.
- Chalmers, A.: ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?, México, Siglo XXI Editores, 1990.
- Etcheverry, Guillermo Jaim: La tragedia educativa; Bs. As., FCE, 2005.
- Gómez López, Roberto: Evolución científica y metodológica de la economía, en www.eumed.net, Biblioteca de Economía.
- Greco, Carlos: Dirección Estratégica, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2002.
- Hamel, Gary: “La fórmula de la revolución”, Gestión, vol. 2, nº 3, Mayo-Junio de 1997.
- Hitt, M., Duane Ireland, R. y Hoskisson, R.: “Administración Estratégica”, Thomson, México, 2003.
- Hernández Ruiz, Santiago: Metodología General de la Enseñanza, México, Editorial U.T.E.H.A, 1995.
- Jung, C.G.: Psicología y Alquimia, Barcelona, Plaza & Janes Editores, S.A, 1972.
- Keynes, John Maynard: Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero, Barcelona, RBA, 2004.
- Kreps, David M: Teoría de los Juegos y Modelación Económica, México, FCE, 1990.
- Kuhn, Thomas S.: La estructura de las revoluciones científicas; México, FCE, 1971.
- Lakatos, I.: La metodología de los programas de investigación científica, Editorial Alianza, Madrid, 1989.
- Max, Hermann: Investigación Económica, su metodología y su técnica; México, FCE, 2º Edición, 1965.
- Mesa Cascante, Luis Gerardo: Metodología de la Investigación Educativa: Posibilidades de integración, en www.itcr.ac.cr, Revista de Comunicación.
- Monereo, C. y otros: Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula; Barcelona, Graó, 1994.
- Ortiz, José Ramón: El Triángulo Paradigmático (Paradigmas de la Investigación Educativa), en www.geocities.com/Athens/4081/tri.html.

Pérez Ferrá, Miguel: Conocer el currículum para asesorar en centros, Colección Pedagogía, Málaga, Edic. Aljibe, 2000.

Sanjurjo, Liliana y Vera, Ma. Teresita: Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2003.

Savater, Fernando: El Valor de Educar, Barcelona, Editorial Ariel, 2004.

Sol, Julio: La Guerra de las Pymes, Buenos Aires, Editorial Nuevo Extremo, 1999.

Suárez, Martín: Las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, en Acción Pedagógica, Vol. 9, N°s 1 y 2 /2000; también en www.saber.ula.ve.

Tarziján Jorge y Paredes, Ricardo: Organización Industrial para la Estrategia Empresarial; Buenos Aires, Prentice Hall, 2001.

Tenutto, Marta Alicia: Herramientas de Evaluación en el Aula, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 2000.

Unland, Mark y Kleiner, Brian: “Capacidad Central”, revista Gestión, vol. II, n° I, Enero-Febrero de 1997.

Zabala Vidiella, Antoni: La práctica educativa, Barcelona, Graó, 1995.