

UNIDADES DIDÁCTICAS. HERRAMIENTAS DE LA ENSEÑANZA

Diego H. Arias Gómez

Doctor en Educación.

Grupo de investigación Educación y Cultura Política.

diegoarias8@gmail.com.

Elizabeth Torres Puentes

Estudiante del Doctorado en Educación.

Grupo de investigación Educación y Cultura Política.

elizatorrespuentes@gmail.com

Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza

Diego H. Arias Gómez

Elizabeth Torres Puente

Teaching units, teaching disciplines, teaching.

La acción es una experiencia procesual que transcurre en el tiempo y que, en sentido estricto, no permite conocer su final desde que la concebimos o desde el comienzo de la misma. El fin de la secuencia se determina y se elabora en el curso del desarrollo de la acción siguiendo procesos de acomodación a las circunstancias cambiantes dentro de las cuales el agente modifica sus objetivos y estrategias previas (Gimeno, 1999, p. 71).

RESUMEN

El presente escrito recoge algunas experiencias y elementos teóricos relacionados con la práctica escolar de la planeación, en concreto con las llamadas Unidades didácticas, que son dispositivos organizadores del trabajo en el aula del docente. Los objetivos, los procedimientos, los conceptos y la evaluación son algunas de las partes de estas Unidades didácticas que se presentan y que requieren de reflexión, diseño y ejecución por parte del educador.

PALABRAS CLAVE

Unidades didácticas, didáctica de las disciplinas, enseñanza.

ABSTRACT

This letter contains some experiences and theoretical elements related to school practice of planning, specifically calls Educational units, devices organizers classroom work of teachers, for that matter, social science. The objectives, procedures, concepts and evaluation are some of the parts of these units are didactic and require reflection, design and implementation by the teacher.

KEYWORDS

Diferentes investigaciones que se preocupan por recabar en el sentido de la práctica pedagógica de la última década retoman variados tópicos y sentidos. Con frecuencia son referidas a la creación de ambientes de aprendizaje, o bien como instrumento de cambio y mejora curricular y como responsables de dotar de conocimientos pertinentes a los estudiantes para la comprensión del mundo científico y social (Siede, 2010). Otras investigaciones se preocupan por dar cuenta de las rutas de construcción del conocimiento científico en el aula (Rodríguez, 2004; Barrantes, 2004) y otras pocas añoran el rescate del conocimiento disciplinar como eje articulador de la enseñanza en el aula (Colegios Públicos de excelencia para Bogotá Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.; SED, 2007). Pese a la diferencia de énfasis y contenidos, muy pocas producciones de este campo pedagógico tienen en cuenta el componente didáctico de la enseñanza de las disciplinas, ya que se asume como un supuesto.

La didáctica, entendida como aquel saber preocupado por el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza, reviste una importancia trascendental en la práctica educativa contemporánea y no siempre ha contado con la suficiente inversión ni producción teórica por parte de la academia, pues, con frecuencia, es reducida a un ámbito instrumental de menor valía, es decir, el sentido común asume que saber

“La didáctica, entendida como aquel saber preocupado por el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza, reviste una importancia trascendental en la práctica educativa contemporánea y no siempre ha contado con la suficiente inversión ni producción teórica por parte de la academia”

una disciplina es suficiente para transmitirla. La didáctica pone el acento en una dimensión que claramente va más allá de lo simplemente técnico y alude a la fundamentación epistémica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y formativos.

La didáctica pone en evidencia que para garantizar una adecuada apropiación de los conceptos disciplinares es tan importante el manejo de las teorías que respaldan su enseñanza, como las estrategias y los enfoques que contextualizan su transmisión a las condiciones de aprendizaje. En muchas ocasiones la escuela se enfrenta con docentes que sabiendo mucho de su disciplina enfrentan fuertes dificultades para hacerse entender por sus estudiantes, o desconocen la forma de llegar con ellos a experiencias de aprendizaje exitosas. Hoy, para un docente, no basta con saber bastante, además, es necesario conocer los destinatarios, saber llegarles, y esto remite, entre otras cosas, a los problemas que se plantea la didáctica.

Para la educación básica, la importancia de los contextos y de los cambios culturales contemporáneos es determinante para entender las rutas de conocimiento y aprendizaje infantil y juvenil. Es decir, si bien los conocimientos disciplinares presentan cambios, hoy los escenarios de aprendizaje escolar lo hacen con una inusitada rapidez. Ello explica que muchos estudiantes expresen apatía, desinterés y desgano frente a los ingentes esfuerzos de sus docentes por transmitirles el saber. Por tanto, preguntarse por los mecanismos, ambientes y lógicas de aprendizaje de las nuevas generaciones, es dar un paso para establecer intervenciones pedagógicas pertinentes en el ámbito del conocimiento.

Así las cosas, el abordaje de los problemas de la didáctica para los educadores en formación ha de tener como objetos de estudio las lógicas disciplinares, las fuerzas de la sociedad que condicionan la escuela, los contextos de la educación, el pensamiento del estudiante y del docente y los múltiples cruces socioculturales que se presentan en el aula. Respecto a las ideas de docentes y estudiantes es clave identificar las preconcepciones que tienen frente a los temas de estudio, sus sesgos ideológicos, y las bases conceptuales que soportan la adquisición de nuevas nociones, entre otros aspectos.

La Unidad didáctica puede ser una útil herramienta, organizadora de los contenidos escolares que sirve a los propósitos antes descritos. Su conceptualización, diseño e implementación en el marco de unas apuestas políticas y pedagógicas coherentes pueden ayudar al docente en su quehacer en el aula. Al decir de Hernández (2002), “las unidades didácticas son las unidades de trabajo que secuencian un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo” (p. 59).

Una Unidad didáctica es un conjunto de elementos pedagógicos dispuestos organizadamente para desarrollar una clase en un tiempo, espacio y contexto determinados. Si bien tradicionalmente se ha entendido este componente educativo como la estructuración simple de un tema para implementar en el aula, en realidad la Unidad didáctica es mucho más. Esta debe tener en cuenta no solo los contenidos a trabajar, sino que también ha de considerar los objetivos procedimentales y valorativos necesarios para desenvolver la clase. Generalmente una Unidad didáctica requiere varias horas de clase para llevarse a cabo, pero finalmente es el docente, las características del grupo de estudiantes y la naturaleza de la temática las que determinan el tiempo necesario para implementarse. Usualmente la Unidad didáctica corresponde a la planeación de aquello que el docente desea que suceda en el aula.

A continuación se describen brevemente los principales componentes que se proponen como partes de la unidad, complementados con criterios orientadores para la toma de decisiones en su diseño desde Couso y otros (2011) :

1. *Título.* Da cuenta del tema que se busca trabajar. Debe ser breve e indicador de los propósitos conceptuales a abordar.

2 En adelante se empleará la sigla IAP para designar la Investigación-Acción-participación. Para el caso de la Educación Popular, se empleará EP.

2. *Objetivo*. Se divide en dos partes: el qué y el para qué de la Unidad. El qué presenta los temas pero el para qué toca el horizonte y el sentido desde la perspectiva de construcción de sujeto (de ciudadano y de sociedad) que se pretende. Aquí es imprescindible que el docente responda a la pregunta ¿cuál es la intención de esta Unidad didáctica? En esta línea será pertinente tener en cuenta la edad de los estudiantes, los aprendizajes previos y la relevancia social de los contenidos.

Los objetivos son las metas o las finalidades particulares que van a permitir materializar la pregunta problematizadora o la idea-fuerza que guía la Unidad a desarrollar. Más allá de la pregunta, que finalmente es una importante excusa para poner en movimiento todo el acto educativo, el objetivo permite tener un horizonte que orienta las búsquedas.

Couso y otros (2011) reconocen que los objetivos son ideas-matriz, pues plasman la “importancia sobre qué se considera importante enseñar, sobre cómo aprenden mejor los alumnos y sobre cómo es mejor enseñar” (p. 18).

3. *Pregunta orientadora*. Es un interrogante denso y potenciador cuya respuesta no es afirmativa o negativa, sino que implica ampliaciones y grados de complejidad a medida que se intenta aclarar. Está dirigida a resolver un problema con los aportes del desarrollo de la Unidad didáctica y en lo posible debe plantearse en compañía con los estudiantes. La pregunta orientadora es clave para el profesor que pretende investigar su propia práctica, pues no solo lo obliga a mantener el camino y la meta fijada desde un inicio, también le permite reflexionar sobre las tareas fundamentales del profesor: diseñar, gestionar y evaluar (Llinares, 2008).

4. *La motivación*. Ella constituye no solo el imprescindible punto de partida que evidencia la vigencia, utilidad y el interés de lo que se va a estudiar; es además una pauta permanente de trabajo. Es el sabor de la Unidad, por tanto se materializa en la generación de estrategias, actividades, conectando siempre, alentando a toda hora y superando los obstáculos de manera constructiva. Sin caer en la trampa que idealiza las supuestas necesidades de los estudiantes o que se casa con el paradigma del aprendizaje, es más fácil que los estudiantes se motiven con un maestro interesado, convencido que lo que hace tiene sentido y utilidad, apasionado por lo que dice, por lo que enseña. Despertar la curiosidad, alentar la búsqueda, provocar preguntas, generar suspenso, evitar la rutina y la monotonía, variar actividades y en lo posible conectar con la realidad, es parte

de la motivación. Sobre este punto Fernández (1991) afirma que “el aprendizaje debe ser lo suficientemente versátil, extrapolable, trasladable, polivalente (es decir, significativo) como para que pueda tener aplicación fuera del aula” (p. 69).

Motivan a los estudiantes los objetivos retadores, previamente señalados, expresados en preguntas problemáticas que impliquen búsqueda y confrontación de respuestas. La posibilidad de obtener varias respuestas en torno a una pregunta, para ponderarlas, debatirlas inteligentemente con la participación activa de todos. Ello no garantiza, pero genera espacios de posibilidad para la motivación. No saber la respuesta final (si es que existe) permite entender la Unidad didáctica como un viaje incierto que requiere de cierto equipaje conceptual (contenidos) que se van adquiriendo gradualmente, pero cuyo puerto es en parte desconocido. En este punto el docente debe responder a ¿cómo generar expectativa e interés para introducir el tema?, ¿cómo generar un ambiente propicio para que los estudiantes se puedan “enganchar”?

Para motivar es clave que el profesor, a la hora de diseñar la Unidad didáctica, tenga en cuenta la gestión y organización temporal y espacial del aula, por lo que otras preguntas que deben sumarse a las anteriores son ¿cómo favorecer la comunicación en el aula? y ¿cómo atender a la diversidad del alumnado? (Couso y otros, 2011).

“El abordaje de los problemas de la didáctica para los educadores en formación ha de tener como objetos de estudio las lógicas disciplinares, las fuerzas de la sociedad que condicionan la escuela, los contextos de la educación, el pensamiento del estudiante y del docente y los múltiples cruces socioculturales que se presentan en el aula.”

5. *Los conceptos.* Son esas categorías estructurantes que permiten entender la realidad y se construyen mediante un complejo proceso de abstracción y síntesis frente al análisis de los diferentes sectores de la sociedad. Dice De Zubiría (1999) que dadas las variaciones de la cambiante realidad, es la aprehensión de los conceptos lo que permitirá poner la educación a la orden del día teniendo en cuenta la contingencia de las verdades sociales e incluso científicas. En palabras del autor, “millones de horas de desvelos y preguntas han permitido a los seres humanos construir representaciones estructuradas y abstractas de la realidad a la que llamamos ciencia” (p. 146). En esta parte se entiende que los conceptos trascienden y agrupan los temas, pues mientras estos son puntuales y particulares, los conceptos son abstractos y generales.

Podría decirse que la inmensa variedad de temáticas de las disciplinas escolares caben en pocos ámbitos conceptuales. Lo que cambia es el nivel de complejidad con que se maneja, en el sentido de incorporar más o menos variables y establecer más o menos relaciones mientras que se desplaza de grado académico.

Para efectos prácticos conviene abarcar pocos temas y vincularlos a conceptos en períodos académicos cortos. Esta pretensión, en todo caso, choca con los propósitos de los libros de texto y algunos planes de estudio que, por lo general, son demasiado ambiciosos en la cantidad temática perseguida para un grado escolar y muy pobre en las posibilidades analíticas que ofertan. La posibilidad de lograr análisis decantados y procesos pedagógicos arraigados requieren del diseño de actividades y secuencias que respeten el nivel y ritmo de los escolares, cuyas condiciones pueden chocar con las exigencias institucionales, con frecuencia, más interesadas en la cantidad de temas que en su apropiación.

Couso y otros (2011) proponen como criterio para organizar y secuenciar los contenidos que se vuelva indispensable que el profesor haga explícita una representación gráfica de la relación entre los distintos conceptos a enseñar (ideogramas, mapas mentales, cuadros sinópticos, etc.), y que a su vez pueda hacer una distribución en el tiempo de dichos contenidos.

6. *Los procedimientos.* Los contenidos procedimentales aunque vinculados al sentido, enfoque y la razón de ser de la docencia, tienen su dinámica propia. En términos generales, según Coll (1986) “un procedimiento –dicho también muchas veces como regla, técnica, método,

“Una Unidad didáctica es un conjunto de elementos pedagógicos dispuestos organizadamente para desarrollar una clase en un tiempo, espacio y contexto determinados.”

destreza, habilidad– es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas hacia la consecución de un objetivo” (p. 46). Por ello se habla de contenidos procedimentales y no sólo de procedimientos ya que se volverían una acción meramente instrumental. En tal sentido, podríamos hablar de estrategias de aprendizaje, pues es aquello que vuelve operativo y secuencial el acto de aprender. Esta categoría con frecuencia es entendida como el “saber hacer” en tanto se refiere a la parte práctica de la didáctica, en función de unos objetivos específicos. Según Zabala (1994) los contenidos procedimentales de deben trabajar teniendo en cuenta varias características: partir de situaciones significativas, que se den en forma progresiva y ordenada, modelar en algunos momentos las acciones requeridas, realizar una práctica guiada y proponer ayudas de distinto grado y, en último lugar ofrecer las condiciones para el trabajo independiente.

7. *El desarrollo de la Unidad o la descripción de las actividades.* Esta dimensión de la Unidad didáctica es de las más importantes y extensa porque materializa en actividades y pasos concretos los objetivos, los procedimientos y los contenidos de la misma. Responde a la pregunta del cómo, cuándo y dónde, con indicaciones claras y precisas de lo que se debe hacer, cómo se debe hacer, qué se espera obtener, junto a los tiempos indicados para ello. Estructura metodológicamente la organización del curso y da la secuencia de los momentos del desarrollo de la clase. Se suele presentar en forma de actividades numeradas de acuerdo a las semanas o las clases con detalles respecto al rol del docente y del estudiante.

La intención fundamental de este componente es evitar la improvisación y tener lo máximo de organización y previsión.

8. *Evaluación.* Constituye una parte frágil del proceso y no

por ello menos importante. Frágil porque con frecuencia se entiende la evaluación como un mero acto calificador por parte del docente hacia quien aprende, quebrando toda la riqueza del proceso en un resultado simple. Es aquí donde irrumpen los actos de poder y es con frecuencia a su luz como se puede analizar el criterio del acto educativo. Berstein (1993) concibe la escuela como un espacio que relaciona currículo, pedagogía y evaluación. El currículo es esa selección arbitraria que el docente realiza en el marco de un universo de conocimiento supremamente amplio, del cual toma ciertos elementos que considera deseable se introduzcan en el aula o que cree dignos de ser enseñados. Al evaluar, entonces, conviene tomar conciencia del doble filtro que se imprime: la evaluación tiene la limitación que selecciona algo de lo enseñado (no necesariamente lo aprendido), que es a su vez una selección de una dimensión del conocimiento.

Si todo acto educativo supone unas relaciones de poder, la evaluación mucho más. Esta claridad sirve no para rechazarla o eludirla, sino para explicitar sus presupuestos y alcances, además de utilizar este recurso como una estrategia formativa para generar nuevos aprendizajes. Una evaluación formativa es aquella que aporta a que el estudiante gradualmente comprenda la dinámica de sus procesos y se comprometa en sus propios planes de cualificación. En este punto es útil contrastar la evaluación con el qué y el para qué de la Unidad didáctica.

Para finalizar, si bien la planeación de los anteriores aspectos de la Unidad didáctica no garantiza el total éxito de una clase, por lo menos permiten que el docente tenga un derrotero para seguir, llena de contenido el cronograma organizado para el año escolar y exige que el docente reflexione y presupueste los procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que adelanta con sus estudiantes. Por otro lado esta elaboración posibilita pertinencia y contextualización de las temáticas, las cuales contribuyen a que el docente no se convierta en “operario del conocimiento” que aplica y reproduce lo que los libros de texto o lo que los técnicos rezan, para convertirse más bien en un recreador de saberes, en un productor de conocimiento, ya que como afirma Gimeno Sacristán (1999),

el mundo de la acción pedagógica no es el de la técnica ('techne'), en el que reglas fijas regulan acciones para conseguir metas. Tampoco es el de un mundo determinado totalmente por

leyes y estructuras externas. Es, más bien, el de la praxis aristotélica descubierta por los sujetos, donde el razonamiento práctico lleva a encontrar la acción moralmente informada acerca de lo que es conveniente en cada momento. Éste es un saber que no se compone de reglas, sino de principios aplicados con sabiduría (phronesis). A esa clase de práctica no se le puede pedir exactitud. La técnica, aunque "funcione" logrando resultados aceptables siempre tendrá alternativas posibles (p. 72).

“Esta elaboración posibilita pertinencia y contextualización de las temáticas, las cuales contribuyen a que el docente no se convierta en “operario del conocimiento” que aplica y reproduce lo que los libros de texto o lo que los técnicos rezan, para convertirse más bien en un recreador de saberes, en un productor de conocimiento.”

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, D. (2005) *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Una propuesta didáctica. Bogotá: Magisterio.
- Barrantes, R. (ed.). (2004). *Rutas pedagógicas en ciencias sociales. De los textos a los contextos socioculturales*. Bogotá: IDEP.
- Berstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Brunner, J. (2000). *Educación: Escenarios de futuro*. Bogotá: Desde abajo.
- Coll, C. (1986). *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Couso, D., Cadillo, E., Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A. (2011). *Unidades didácticas en ciencias y matemáticas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Tratado de pedagogía conceptual 4. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Fernández, J. (1999) y otros. *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Sevilla: Díada.
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Grupo Cyberia (2009). “Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales”. En: Jiménez, A. y Guerra, F. (comps). *Las luchas por la memoria*. Bogotá: IPAZUID, Universidad Distrital.
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J. (1995). *Aprendo a pensar. Ejercicios para mejorar mi potencial de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Martínez, J. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Restrepo, G. (2003). “Competencias y pedagogías en la enseñanza de las ciencias sociales”. En: Daniel Bogoya (ed.). *Trazas y miradas. Evaluación y competencias*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Rodríguez, J. (ed.) (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Programa RED; IDEP.
- SED (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico. Bogotá: una gran escuela, Bogotá positiva*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Siede, I. (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique: Buenos Aires.
- Vasco, C. (1999). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá: CINEP.
- Zabala, A. (coord.). (1994). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Graó.