

“El lugar de las actividades en el diseño y desarrollo de la enseñanza: ¿cómo definir las y clasificarlas?”

Pedro Cañal (*)

Juan I. López

Concepción Venero

Ana M. Wamba

Dpto. de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Sevilla.



RESUMEN

En torno al problema de cómo definir y caracterizar las actividades escolares desde una perspectiva específicamente didáctica, se propone una interpretación de las mismas como conjuntos diferenciados de interacciones comunicativas que se producen en el sistema-aula, esbozándose un esquema clasificatorio basado en esa perspectiva.

Introducción

En la actualidad existe un amplio consenso a la hora de reconocer el lugar relevante que ocupan las actividades en la enseñanza. En las propuestas, por ejemplo, de Driver y Oldham (1986), Gil (1987), C.L.I.S.P. (1987), Barker y Carr (1989), Cañal (1990, 1992), del Carmen (1990), G.I.E. (1991), hay coincidencia en considerar que en el diseño de la enseñanza uno de los momentos fundamentales es el de la selección o invención de las actividades que compondrán cada unidad didáctica, de tal manera que, sin restar importancia a otros elementos didácticos como

los objetivos, los contenidos o la evaluación, las actividades y su secuenciación constituirán la expresión más tangible de los propósitos y estrategias de enseñanza puestas en juego en cada ocasión. No se trata, en todo caso, de un regreso al activismo que en otros momentos compitió con la programación centrada en los objetivos o en los contenidos, sino de reconocer que la plasmación de las intenciones educativas, de forma que éstas puedan hacerse efectivas, exige su concreción en secuencias de actividades que guíen el trabajo en el aula.

En relación con lo anterior, puede resultar sorprendente, en principio, que en

(*) Coordinador del trabajo, realizado en el contexto del Programa de Doctorado de Didáctica de las Ciencias desarrollado en este Departamento. Grupo de investigación GAIA.



la propuesta de modelo didáctico planteada por Gimeno (1981) (propuesta que merece un análisis en profundidad por el interés que posee en sí misma y por la indudable resonancia que ha tenido en nuestro país), no se incluya la actividad como uno de sus elementos básicos. En este modelo, como se recordará, se propone una estructura sistémica compuesta por seis elementos didácticos: objetivos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, organización y evaluación. La exclusión del elemento "actividad" parece que responde al mismo tipo de argumento que Gimeno empleó para justificar la no inclusión de los elementos "profesor" y "método". Su intención, al parecer, se centraba en este caso en determinar las dimensiones más abstractas que conforman el subsistema didáctico, prescindiendo de elementos más inmediatos y directamente ligados a la realidad observada, como sería el caso, a su juicio, del profesor, el método y, posiblemente, las actividades. Además, según argumentaba Gimeno en esta propuesta, estos últimos elementos no serían básicos, puesto que podrían explicarse en función de los seis componentes elementales que propone.

Pese a lo expuesto, reconoce seguidamente que uno de éstos, las "relaciones de comunicación", es un elemento que agrupa los procesos por los que todos los demás entran en interacción, dada la índole fundamentalmente comunicativa de los procesos didácticos. De esta forma, atribuye a las "relaciones de comunicación" un papel diferenciado respecto al resto de los elementos, como nucleador de la práctica que proporciona un nexo de unión a los demás, lugar que, en nuestra opinión, podría ser ocupado ventajosamente por las actividades, referidas igualmente a la acción de enseñanza misma. Pero no es nuestro propósito, al analizar lo anterior, el realizar enmiendas puntuales de mode-

los propuestos con anterioridad, sino tan sólo resaltar la pertinencia de considerar las actividades como un elemento fundamental a la hora de reflexionar teóricamente sobre los fenómenos de la enseñanza y también al diseñar su posible desarrollo, aspecto que, en otro momento, reconoce y apoya decididamente este mismo autor (Gimeno 1988) al analizar la problemática curricular desde la perspectiva de la práctica:

"Resulta evidente la utilidad de la actividad como elemento nuclear y sintetizador de las dimensiones de la enseñanza, y de ahí el que sea un aspecto importante para los profesores en orden a desarrollar una práctica que no puede ser decidida en cada una de sus dimensiones por aislado".

En todo caso, puede constatarse en el párrafo anterior que Gimeno mantiene la distinción entre un nivel de análisis teórico de la enseñanza, para el que propone las seis dimensiones o elementos básicos a que antes hemos hecho referencia, y un segundo nivel de análisis, el de la práctica, en el que considera que no sería adecuado tomar las decisiones en base a cada una de esas seis dimensiones por separado, sino en el que las actividades y tareas escolares ocuparían la posición más relevante.

Es aquí, desde nuestro punto de vista, en donde puede radicar la mayor insuficiencia de la propuesta realizada, pues es evidente que sería mucho más adecuado un modelo capaz al mismo tiempo de aportar una estructura teórica interpretativa, por una parte, y además un esquema coherente para organizar la práctica. Esta necesidad se hace evidente, por ejemplo, al constatar, en relación con este modelo propuesto por Gimeno, que no sólo ha servido para la reflexión teórica sino que,

en la mayoría de los casos, ha servido más bien como guía para el diseño de la enseñanza. De esta forma, muchas programaciones se han elaborado precisamente tomando opciones consecutivas para cada uno de los elementos didácticos propuestos: objetivos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, etc, lo que ha generado en la práctica no pocas incertidumbres respecto al lugar de las actividades y de la metodología, por ejemplo, en esos diseños.

Pese al interés de propuestas realmente valiosas, en todo caso, como la que hemos venido comentando, la escasez de las mismas y, en general, el limitado desarrollo de un cuerpo de conocimiento científico de carácter propiamente didáctico ha hecho que los profesionales de la enseñanza y los investigadores en este campo nos hayamos visto abocados frecuentemente a adoptar conceptos que, o bien están mucho más próximos al terreno del conocimiento cotidiano que del científico, o bien son importados de disciplinas próximas.

Esta circunstancia es muy evidente en el caso del concepto de "actividad". Comprobamos, en primer lugar, que es frecuente entre los profesores, y en algunas propuestas curriculares, que se consideran tan sólo como actividades a aquellas partes del proceso de enseñanza en las que los alumnos tienen un papel relevante en acciones de tipo práctico, que implican manipulación, movimiento, etc., y no, por el contrario, aquellas otras, como las exposiciones del profesor o la lectura de documentos por los estudiantes, en las que éstos tienen un papel externamente más pasivo. En este caso, pues, se está adoptando la concepción cotidiana del término "actividad", asociado prototípicamente al movimiento, a las acciones sobre objetos, etc.

Por otra parte, en la búsqueda de significaciones más específicas y válidas des-

de una perspectiva científica, también se ha intentado incorporar enfoques de otras ciencias interesadas en aspectos de la educación (Psicología, Sociología, etc), tratando de analizar y describir las secuencias de enseñanza, por ejemplo, desde esas perspectivas. El problema puede radicar, en este caso, en que los puntos de vista y la categorización que pueda hacerse desde planteamientos psicológicos o sociológicos, por ejemplo, es probable que no resulten coherentes y funcionales en relación con los intereses y necesidades particulares de la investigación didáctica.

No obstante, no podemos ignorar que la Didáctica, como campo de conocimiento científico, está aún muy escasamente desarrollada. Por ello, resulta cada vez más imprescindible disponer de un conjunto coherente de conceptos, principios y procedimientos específicos que proporcionen unos esquemas teóricos y metodológicos elementales, pero suficientemente sólidos como para impulsar programas de investigación didáctica más fructíferos en cuanto a uno de sus campos más específicos: la mejora de las actividades didácticas y de los resultados obtenidos mediante éstas.

Atendiendo a las necesidades expuestas, hemos tratado de formular un modelo didáctico sobre la estructura y la dinámica del aula que pudiera resultar adecuado para superar algunas de las dificultades teóricas y prácticas que se nos han ido planteando, modelo cuyas líneas fundamentales se han expuesto con anterioridad (Cañal 1988, 1990, 1992) y que no describiremos en detalle, puesto que deseamos centrarnos especialmente en este caso en el problema de la caracterización de las actividades didácticas, como elemento fundamental en una concepción sistémica del aula, y en el reconocimiento de sus diferentes tipos en las secuencias de enseñanza. Pretendemos hacer posible, con ello,

que los procesos de enseñanza puedan describirse y diseñarse en términos de actividades didácticas discretas, plenamente definidas y categorizadas.

1. Las actividades en un modelo sistémico del aula.

Partiendo de la definición de "sistema" como "conjunto de elementos que mantienen procesos organizados de interacción y de cambio", proponemos, en la línea de las aportaciones mencionadas en la introducción, un *modelo didáctico del aula como sistema* (considerando el aula, no como espacio físico sino como unidad de agrupamiento en la que se desarrollan los procesos de enseñanza escolares). *El sistema-aula* (desde el punto de vista de este modelo), *integra un conjunto de personas y elementos del contexto socio-cultural y natural que mantienen procesos orientados, interactivos y organizados de flujo y tratamiento de información.*

De acuerdo con la definición precedente, consideraremos que *las actividades didácticas son procesos de flujo y tratamiento de información (orientados, interactivos y organizados) característicos del sistema-aula.* Analicemos esta definición:

A. *Las actividades didácticas son procesos de flujo y tratamiento de información.* No queremos decir con ello que las actividades didácticas sean tan sólo procesos de esa naturaleza, sino que puede ser adecuado considerar, con vistas a formular un modelo didáctico del aula, que las interacciones comunicativas (fenómenos de flujo y tratamiento de información) constituyen algo tan relevante en la dinámica del aula que justifica su selección como componente central del modelo, siendo conscientes del carácter siempre simplificador de un modelo científico. Como hemos expuesto en otras ocasiones (Cañal 1988, 1990, 1992), no puede considerarse que las relaciones de comunicación sean las

únicas que explican el funcionamiento del aula; es obvio que éstas son reguladas e influidas por interacciones de otra naturaleza, como son las relaciones de poder, las de tipo afectivo, etc, factores que intervienen muy activamente en la definición del esquema organizativo y de la orientación que regulan (en mayor o menor medida) las interacciones comunicativas características de la enseñanza.

En las actividades didácticas, la información no sólo se origina en unas determinadas fuentes y circula por el sistema-aula, sino que ese flujo incluye procesos característicos de "tratamiento de la información", procesos que introducen cambios de diversa naturaleza en la misma, siendo ésta seleccionada, clasificada, interpretada, transcrita, ignorada, memorizada, etc.

B. *Las actividades didácticas son procesos orientados en relación con metas educativas,* obviamente, puesto que el flujo y tratamiento de información que caracteriza a estas actividades responde especialmente, aunque no con exclusividad, a una intencionalidad que se relaciona en gran medida con metas didácticas implícitas o explícitas que persiguen sus protagonistas (profesores y alumnos) y la propia institución escolar.

C. *Las actividades didácticas son procesos interactivos,* procesos en los que profesores/as y alumnos/as se relacionan comunicativamente entre sí y con elementos personales y no personales del contexto sociocultural y natural en el que viven, recibiendo, tratando y emitiendo información por los más diversos canales y códigos comunicativos. La interacción comunicativa constituye, en nuestro modelo, el componente más básico de las actividades didácticas.

D. *Las actividades didácticas son procesos organizados,* es decir, provistos de coherencia interna, así como de mecanis-

mos reguladores que tienden a limitar y seleccionar las enormes y diversas posibilidades, en principio, en cuanto a información movilizable en su desarrollo, fuentes de ésta, canales para su circulación, procesos de tratamiento, soportes expresivos, etc., en función de las finalidades que persigue cada actividad didáctica, su significación en una determinada secuencia de enseñanza y las posibilidades, reales o estimadas, del contexto.

E. *Las actividades didácticas son procesos característicos del sistema-aula*, puesto que las actividades que se producen en otros ámbitos, no relacionados con la enseñanza, no reúnen simultáneamente el conjunto de las características que hemos enunciado anteriormente.

Realizada la caracterización anterior, formularemos ahora una definición-síntesis sobre las actividades didácticas desde un punto de vista funcional, de forma que, por su nivel de concreción, pueda resultar adecuada para clasificar los diferentes tipos de actividades en función de unos criterios fundamentados:

“En una actividad didáctica se maneja cierta *información*, procedente de unas determinadas *fuentes*, mediante unos procedimientos concretos (asociados generalmente a unos determinados *medios didácticos*) y en relación con unas *metas explícitas* y/o implícitas”

De acuerdo con esta definición, una actividad didáctica podría caracterizarse en base a:

1. La *información* que pone en juego (el conjunto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales presentes de una u otra forma en su desarrollo).

2. Las *fuentes de información* utilizadas: el profesor, un libro de texto, biblioteca de aula, el propio alumno, compañeros, otras personas, un recurso audiovisual, aspectos o fenómenos de la realidad, etc.

3. Los *procedimientos y medios didácticos* a emplear en el tratamiento de la información: lectura, exposición, exploración, estimación de magnitudes, formas y propiedades, operaciones aritméticas, memorización, explicación, expresión escrita, gráfica o corporal, procedimientos tecnológicos, procedimientos de debate y toma de decisiones, etc (Grupo I.E. 1991).

4. Las *metas* de la actividad: tanto desde un punto de vista funcional e inmediato (el sentido de la actividad para los alumnos y alumnas y su profesor/a en el proceso de enseñanza en el que se incluye), como desde la perspectiva de los objetivos educativos con los que guarda relación.

2. Criterios para la clasificación de las actividades didácticas.

De acuerdo con lo expuesto en el anterior apartado, podemos disponer de una base aceptable para abordar un primer problema práctico en la tarea de analizar o componer secuencias de enseñanza: ¿cómo determinar las actividades didácticas que forman parte de una secuencia? O, dicho de otra forma: ¿cómo describir una secuencia de enseñanza en forma de sucesión de actividades discretas?

En términos aún más prácticos, la dificultad radica especialmente en la selección de un o unos buenos criterios para determinar en qué momento empieza una actividad didáctica y cuándo termina.

De acuerdo con la definición práctica de las actividades que hemos propuesto, en la transición de una actividad a otra deberían hacerse patentes cambios en alguna o algunas de las componentes mencionadas: contenidos, fuentes de información, procedimientos/medios materiales y metas de la actividad. El criterio que consideramos más definidor es, en principio, el que hemos mencionado en último lugar (metas), especialmente en cuanto al sentido más inmediato o propó-

sito didáctico de la actividad en la secuencia analizada. Creemos que este criterio puede ser adecuado para determinar lo que podríamos llamar actividades-tipo o familias de actividades que componen las secuencias de enseñanza.

De esta forma, consideraríamos que una unidad didáctica puede describirse fundamentalmente en base al conjunto de las actividades-tipo que agrupa. Pero, además, cada actividad concreta que podamos delimitar no sólo puede clasificarse como integrante de una determinada familia o tipo de actividades didácticas, sino que dentro de cada una de éstas pueden definirse distintas modalidades de realización, en correspondencia con las posibles opciones en cuanto a las fuentes de información seleccionadas y los procedimientos y medios materiales asociados a éstas, que tendrán el papel de criterios de clasificación más específicos.

Por último, en este esquema clasificatorio, diríamos que cada actividad didáctica puede estar constituida por una serie de tareas concretas que no poseen un sentido didáctico particular, sino que adquieren dicho sentido como conjunto de acciones necesarias para el desarrollo de una actividad didáctica.

3. Tipos o familias de actividades didácticas.

En primer término, cabe la clasificación de las actividades didácticas en dos grandes bloques: *actividades de instrucción* (o actividades de enseñanza, en sentido estricto) y *actividades de regulación*. Estas últimas, las actividades de regulación, son aquellas que se dirigen a mantener y adaptar, entre ciertos límites, la orientación y el esquema organizativo que se ha previsto para una determinada secuencia de enseñanza, así como la evaluación del desarrollo de éstas y la mejora de las mismas y sus resultados. No desarro-

llaremos en este caso la posible clasificación de las actividades de regulación, sino que nos centraremos específicamente en el terreno de la categorización de las familias o tipos de actividades dirigidas expresamente a facilitar la construcción de aprendizajes (actividades de instrucción).

En función de su sentido o propósito didáctico, podemos distinguir los siguientes tipos:

3.1. Actividades de selección de objetos de estudio/trabajo.

3.2. Actividades de planificación.

3.3. Actividades de expresión de conocimientos, opiniones y vivencias de los alumnos y alumnas.

3.4. Actividades de contraste y debate de puntos de vista divergentes de los alumnos y alumnas.

3.5. Actividades de exposición/aclaración de conocimientos académicos a los alumnos y alumnas.

3.6. Actividades de búsqueda y selección de información.

3.7. Actividades de construcción o confección manual.

3.8. Actividades de memorización de información.

3.9. Actividades dirigidas a afianzar conocimientos mediante la realización de ejercicios.

3.10. Actividades de ampliación del campo de aplicabilidad de los nuevos conocimientos adquiridos.

3.11. Actividades de reflexión sobre los aprendizajes realizados y el proceso seguido, en relación con los conocimientos iniciales (meta-aprendizaje).

Como decíamos anteriormente, cada tipo de actividad didáctica admite diversas modalidades concretas de realización, diferenciándose una de otra por las fuentes de información utilizadas y/o por los procedimientos y medios materiales asociados a las mismas.

En el caso, por ejemplo, de las actividades de exposición y aclaración de conocimientos académicos a los alumnos y las alumnas, podemos encontrar modalidades de realización como las siguientes: exposición o lección magistral, exposición dialogada ("socrática"), lectura y aclaración de un documento escrito, proyección de un audiovisual, conferencia de un experto invitado, etc.

Aún siendo conscientes de que es preciso realizar todavía una considerable tarea investigadora para llegar a disponer de un esquema clasificatorio de las actividades didácticas verdaderamente funcional, creemos que los criterios expuestos pueden resultar fructíferos para ese propósito. En cualquier caso, la categorización y clasificación de las actividades didácticas no es para nosotros más que una meta parcial que se nos plantea al tratar de realizar el análisis y mejora de la práctica escolar, con un especial interés por superar los obstáculos que dificultan la realización de una aproximación científica, desde la Didáctica, a la caracterización y mejora, en su caso, de las estrategias de enseñanza que ponemos en juego los profesores en el ejercicio profesional.

SUMMARY

Around the problem of how to define and characterize school-activities, the authors propose an interpretation of them as groups of communicative interactions which are produced in the classroom-system, outlining a classificatory scheme based on that perspective.

RESUMÉE

Au sujet du problème de comment définir et caractériser les activités scolaires du point de vue d'une perspective spécifiquement didactique, on propose une interprétation d'elles mêmes comme des ensembles d'interaction communicatives qui se produisent dans le système-classe, esquissant un schéma classificateur basé sur cette perspective.

REFERENCIAS

- BARKER, M. y M. CARR (1989) Teaching and learning about photosynthesis. Part 2: A generative learning strategy. *International Journal of Science Education*, 11(2): 141-152.
- CAÑAL, P. (1988) Un marco curricular en el modelo sistémico investigativo. En: Porlán, García y Cañal, *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, Sevilla, Díada.
- CAÑAL, P. (1990) *La enseñanza en el campo conceptual de la nutrición de las plantas verdes. Un estudio didáctico en la enseñanza básica*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- CAÑAL, P. (1992) *¿Cómo mejorar la enseñanza sobre la nutrición de las plantas verdes? Sevilla, Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado (Junta de Andalucía)*.
- C.L.I.S.P. (1987) *A constructivist view of learning and teaching in science*. Universidad de Leeds. U.K.
- DEL CARMEN, L. (1990) El proyecto curricular de Centro. En: *El currículum en el centro educativo*. Barcelona, ICE/Horsori.
- DRIVER, R. y V. OLDFHAM (1986) A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13: 105-122.
- GIL, D. (1987) Los programas-guía de actividades: una concreción del modelo constructivista de aprendizaje de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 3: 3-12.
- GRUPO INVESTIGACION EN LA ESCUELA (1991) *Programa de investigación IRES. II El marco curricular*. Sevilla, Díada.
- GIMENO, J. (1981) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca, Anaya.
- GIMENO, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.