

SISTEMA DE SITUACIONES DOCENTES EDUCATIVAS: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA GENERAL

USING THE SYSTEM OF EDUCATIONAL SITUATIONS IN TEACHING: A PROPOSAL FOR TEACHING GENERAL DIDACTICS

QUIROZ POSADA, Ruth Elena

DÍAZ MONSALVE, Ana Elsy

Doctoras en Ciencias Pedagógicas. Profesoras Asociadas Tiempo Completo, Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia)

Dirección postal de las autoras: Universidad de Antioquia, Ciudad Universitaria, calle 67 No 53-108 Medellín (Colombia). Bloque 11 oficina 108

Fecha de finalización del trabajo: enero de 2008

Fecha de recepción por la revista: marzo de 2008

Fecha de aceptación: abril de 2008

C.D.U.: 371.213

BIBLID [ISSN: 0214-0484. *Rev. Educ. Univ. Gr.* (2008). Vol. 21:1, págs. 11-33].

RESUMEN

El siguiente artículo presenta un informe de investigación en la cual se diseñó y experimentó la eficacia de una propuesta metodológica para favorecer la enseñanza de la asignatura “Didáctica General” desde la sistematización de las categorías didácticas (problema, objetivo, contenido, método, medios, evaluación y forma de organización del proceso docente educativo) y el desarrollo de la reflexión metacognitiva, fundamental para lograr un aprendizaje significativo y para la construcción de elementos cognitivos útiles para el ejercicio estratégico del futuro desempeño como docente. Se contó con una muestra constituida por 24 estudiantes de la Licenciatura en Educación: Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia). Los análisis realizados ponen en evidencia la eficacia de la propuesta metodológica en el desarrollo de la reflexión metacognitiva y en la sistematización de las categorías didácticas.

Palabras claves:

Pedagogía, Didáctica, formación de docentes, sistema de situaciones docentes educativas, reflexión metacognitiva, propuesta metodológica.

ABSTRACT

In this paper, a research report is presented in which a methodological proposal for teaching the course “General Didactics” was designed, implemented and evaluated, systematizing the didactic categories — problem, objective, content, method, means,

assessment and organization structure of educational teaching process — and developing a metacognitive reflection, essential for the teaching training process. A sample of 24 students in an undergraduate teaching program- childhood pedagogy in the Faculty of Education at the University of Antioquia (Medellin - Colombia) — was used. The qualitative and quantitative analyses reveal the efficacy of the methodological proposal within the systematization and metacognitive reflection objectives.

Key words:

Pedagogy, Didactics, teacher training, system of educational situations in teaching, metacognitive reflection, methodological proposal.

SUMARIO

1. Introducción. Planteamiento y justificación del problema. 2. Marco teórico. 2.1. Sistematización de las categorías didácticas principales. 2.2. La metacognición y la reflexión metacognitiva. 2.3. La propuesta metodológica para la Didáctica General. 3. Metodología 3.1. Procedimiento. 4. Resultados. 4.1. Cuantitativos. 4.2. Cualitativos. 5. Conclusiones de la investigación. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Planteamiento y justificación del problema

El mejoramiento del proceso docente educativo o proceso de enseñanza y de aprendizaje universitario, específicamente el implementado en la asignatura de Didáctica General, es una de las tareas que enfrenta el sistema de educación superior en el contexto colombiano, ya que la calidad de dicho proceso manifiesta deficiencias metodológicas.

Esta asignatura ocupa un lugar de excepcional importancia dentro del plan de estudios de las Licenciaturas en Educación, al ser un área específica de la profesión docente que ofrece a los estudiantes las bases teóricas y metodológicas para el estudio de lo que se conoce en el medio académico como las “didácticas específicas”, centradas en el estudio de la enseñanza de las diferentes ciencias, de tal manera que se posibilite el aprendizaje de las mismas. No obstante el reconocimiento que se le hace a la Didáctica General ha sido objeto de críticas¹ por parte de pedagogos y por parte de los mismos estudiantes que acceden al programa.

1. Las críticas han llegado a extremos tales que se le considera en el ámbito estudiantil, como la asignatura que “...menos didáctica tiene”, “...esta asignatura ayuda a las demás ciencias a mejorar los procesos de enseñanza descuidando la manera como ella misma es enseñada”; en términos generales se le atribuye a la enseñanza de esta asignatura un carácter eminentemente tradicional.

La manera como es enseñada esta asignatura no asegura en los estudiantes el logro de procesos de instrucción, educación y desarrollo que favorecen una formación integral. Se considera que en Didáctica General se tratan contenidos sin una lógica interna ni una interconexión entre los diferentes conceptos, temas y unidades; esto hace que sean poco aprovechadas las posibilidades formativas del material de estudio de la asignatura en cuestión.

En el proceso de enseñanza de la misma se priorizan aspectos tales como los contenidos y los métodos y se estudian las categorías didácticas (problema, objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de evaluación, formas de organización) de manera aislada e independiente unas de otras; las interrelaciones que algunas veces se proponen entre ellas son de dos o tres de las categorías mencionadas, pero no se presentan todas como un sistema y, con dificultad, se perciben sus nexos y sus relaciones.

De otra parte, se observa que en Didáctica General se presta poca atención a la reflexión sobre las acciones mentales de los estudiantes de licenciatura en educación como *la representación, la anticipación y la planeación*, componentes que ponen en ejercicio al momento de diseñar el proceso docente educativo de las ciencias; de igual manera, no se aprecia en los programas de esta asignatura una adecuada relación entre la enseñanza y el desarrollo cognitivo, lo cual dificulta el ascenso del estudiante a niveles superiores en el desarrollo de las habilidades de pensamiento². Algunos resultados alcanzados por investigadores (Vasco, 1990; Jorba y Sanmartí, 1996; Addine, 1998; García y Addine, 1999; Silvestre, 1999; De la Fuente y Martínez, 2000; García, 2001) demuestran que la formación de la capacidad para pensar y actuar ocurre, ante todo, durante el proceso de resolución de una situación problémica compleja, importante para el aprendiz y poseedora de una dificultad creciente para el estudiante. Resolver una situación problémica le demanda al estudiante la ejecución de acciones fundamentales para su desarrollo metacognitivo.

La revisión de literatura producida sobre la enseñanza de la Didáctica General ha demostrado que, a este respecto, no existe una vía metodológica clara ni verificada en su validez desde la investigación científica que favorezca la actividad cognoscitiva del estudiante —futuro docente— y el desarrollo de algunos recursos metacognitivos esenciales para la actividad profesional de la docencia.

2. Considerando las consecuencias de estas situaciones en el proceso de desarrollo de procesos cognitivos como el pensamiento de los estudiantes, se tiene que un grupo de egresados, de las universidades públicas de la ciudad de Medellín, en un “Seminario Pedagógico” afirmaron que: *“Como profesionales de la Educación poseemos serias deficiencias al no establecer en el proceso de enseñanza y de aprendizaje una relación adecuada entre la teoría y la práctica, utilizamos poco las interacciones sociales como un elemento indispensable para la enseñanza, tendemos a la ejecución espontánea al momento de enseñar, donde no se planifica la acción, la mayoría de las veces por falta de motivación, de orientación o de promoción de la actividad cognoscitiva”*.

Problema de investigación

Como consecuencia de lo hasta ahora expuesto y luego de haber realizado diferentes análisis sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en la asignatura de Didáctica General y haber identificado las deficiencias y debilidades a nivel de la metodología, se vio la necesidad de plantear el siguiente problema de investigación:

¿Cómo organizar una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de Didáctica General, basada en un sistema de situaciones docentes educativas que favorezca la sistematización de las categorías didácticas principales y la reflexión metacognitiva en los estudiantes de Licenciatura en Educación de la Universidad de Antioquia?

Objetivo de la investigación

Diseñar una propuesta metodológica fundamentada en un *sistema de situaciones docentes educativas* para la enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica General que desarrolle la sistematización de las categorías didácticas principales y la reflexión metacognitiva en los estudiantes de Licenciatura en Educación: Pedagogía infantil de la ciudad de Medellín (Colombia).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Sistematización de las categorías didácticas principales

El proceso de enseñanza y aprendizaje adquiere todo su sentido didáctico a partir de la relación dialéctica que se observa entre las categorías que conforman el sistema didáctico; Addine (1998:96) afirma que el proceso docente educativo:

“...estudiado en su estructura se caracteriza mediante un conjunto de componentes o categorías del proceso docente como son: el problema, el objetivo, el contenido, el método, la forma de organización, el medio y la evaluación”.

Estas categorías didácticas deben presentarse sistémicamente ya que entre ellas se presentan relaciones estrechas e interconexiones; de esta manera, el sistema didáctico implementado en la enseñanza de los diferentes saberes de la ciencia contará con mayores posibilidades para responder a las necesidades reales de formación en un contexto social concreto. Álvarez de Zayas y González (1998:25) afirman que:

“El problema es el punto de partida para diseñar el proceso docente educativo. El problema, dialécticamente, determina los objetivos y a partir de ellos la determinación de los contenidos y los métodos para su apropiación”.

Por su parte, Álvarez de Zayas (1999:60) menciona que:

“...los medios de enseñanza constituyen distintas imágenes y representaciones de objetos y fenómenos que se confeccionan especialmente para la docencia; los medios sirven de sostén material a los métodos; respecto a la forma de organización de la enseñanza se han generalizado tres fundamentales: individual, grupo-clase y conferencia-seminarios. La evaluación permite establecer, en diferentes momentos del proceso, la calidad con que se van cumpliendo los objetivos dentro de las asignaturas, y por otra parte, y en dependencia de los resultados alcanzados, determinar las correcciones que es necesario introducir para acercar cada vez más los resultados a las exigencias de los objetivos”.

En el análisis de los programas de didáctica ofrecidos en el contexto colombiano se ratifica que aún no existe una propuesta metodológica específica para la enseñanza de una Didáctica General que tenga el propósito de sistematizar las categorías didácticas principales en procura de favorecer, entre otros aspectos, el desarrollo de la reflexión metacognitiva, considerado por los mismos docentes de especial importancia.

2.2. La metacognición y la reflexión metacognitiva

El desarrollo metacognitivo ha sido abordado desde diferentes puntos de vista por filósofos, psicólogos y pedagogos. Respecto de la formación de licenciados en educación, se piensa que si es mayor su preparación académica mejor será su desempeño como formador de la juventud; sin embargo, ello no es suficiente: es necesario desarrollar en los estudiantes de la licenciatura la metacognición y la *reflexión metacognitiva*, la regulación del propio conocimiento y de los procesos mentales, al igual que la autorregulación de los aprendizajes. Labarrere, A. (1996) citado por Silvestre (1999) hace referencia a la ejecución inmediata —que infortunadamente es muy frecuente en la forma de operar de los docentes— en la cual no media un proceso de análisis y reflexión de las condiciones de enseñanza y aprendizaje. La metacognición como actividad cognoscitiva posibilita acciones mentales de autoconocimiento: permite reconocer errores y plantear correcciones acordes con la personalidad de los individuos, con las necesidades del contexto y con las tareas a realizar. El estudiante de licenciatura, gracias al desarrollo de sus procesos metacognitivos, puede hacerse consciente de lo que sabe y de lo que no sabe con respecto al contenido a enseñar y a cómo enseñarlo.

Estrechamente relacionada con la metacognición, la *reflexión metacognitiva* es asumida en esta investigación como el sistema de acciones mentales indispensables para el análisis de diferentes tipos de problemas que se pueden presentar en la vida profesional y laboral —en nuestro caso, los del ejercicio de la docencia—, que favorece: *la toma de conciencia de los procesos cognitivos* que incluye la planificación u organización mental por medio de una reflexión anticipada de la

realidad que se vivirá en la enseñanza; *la actividad intelectual*, necesaria para el cumplimiento de los propósitos y las acciones, tanto colectivas como individuales, indispensables para la eficiencia de la actividad cognoscitiva en el proceso de enseñanza; *la evaluación* de los errores y de los aciertos alcanzados para volver a representar, anticipar y planificar el proceso docente educativo. Gracias a la *reflexión metacognitiva*, el estudiante de licenciatura en educación identifica el objetivo y el motivo que inspira determinado proceso de enseñanza y aprendizaje; presenta alternativas de acción y procedimientos en la clase; determina los conocimientos necesarios para alcanzar el objetivo; prevé los resultados; establece modificaciones; analiza las condiciones de realización e integra adecuadamente las categorías didácticas. Veamos cada uno de los *componentes* en los que se estudió la *reflexión metacognitiva* en esta investigación:

Componente de representación. Es una acción mental de modelación, imitación y simbolización del sistema didáctico. Por medio de ella, el estudiante de licenciatura en educación analiza las condiciones de realización de una actividad docente educativa, a fin de precisar los conocimientos que se deberán activar; utiliza *todas* las categorías didácticas para resolver una situación docente; identifica aspectos positivos y negativos de una situación docente educativa problemática.

Componente de anticipación. Es una acción mental que toma la delantera en la ejecución de la actividad docente educativa. Por medio de ella, el estudiante de licenciatura en educación se plantea el objetivo que pretende alcanzar en una situación de enseñanza determinada; presenta alternativas de acción y de procedimientos didácticos, avizorando los posibles resultados.

Componente de planificación. Es una acción mental que organiza una actividad docente educativa conforme a un plan o programa determinado. Por medio de ella, el estudiante de licenciatura en educación determina los conocimientos necesarios para alcanzar el objetivo fijado en clase; prevé los resultados de las operaciones a realizar; establece las modificaciones que deberán efectuarse en los procedimientos generales; identifica las limitaciones en las situaciones de enseñanza y plantea formas para superarlas.

Estos componentes de la reflexión metacognitiva están contemplados en el diseño de las clases como una previsión de lo que docentes y estudiantes tienen que hacer; la enseñanza de ellos en la Didáctica General permite que el estudiante de licenciatura construya conciencia sobre los conocimientos y los procesos unidos a todas las categorías didácticas. Infortunadamente, el desarrollo de la reflexión metacognitiva en los términos teóricos en los que se plantea en esta investigación no se tiene como contenido educativo ni como objetivo a ser logrado dentro del programa de Didáctica General.

2.3. *La propuesta metodológica para la Didáctica General*

En la presente investigación se diseñó una *propuesta metodológica* para la enseñanza de la Didáctica General; su eficacia para el desarrollo de la reflexión

metacognitiva en los estudiantes de los programas de las licenciaturas en educación fue validada experimentalmente. Esta propuesta tiene un carácter de proceso y está fundamentada en un *sistema de situaciones docentes educativas*; con ellas se representan problemas profesionales típicos dentro del ejercicio docente; su análisis es de carácter múltiple porque implica, tanto en el diseño como en la evaluación, los componentes pedagógicos de *desarrollo, de instrucción y de educación* y los componentes de la reflexión metacognitiva de *representación, anticipación y planificación* en un orden creciente de complejidad (Ver Anexo 2: modelo de situaciones docentes educativas).

Las situaciones docentes educativas están unidas a un determinado contenido didáctico. Durante la aplicación de este sistema en la enseñanza de la Didáctica General, se orientó la comprensión global de cada *situación docente educativa* valiéndose de lo aprendido en los temas ya tratados. Así, cada nueva situación tenía en cuenta los resultados del estudio de las situaciones analizadas con anterioridad; esto permitía una visión cada vez más amplia del tema estudiado y un esfuerzo por explicar los procedimientos cognitivos utilizados para llegar a un resultado. Por su contenido conceptual, procedimental y actitudinal, cada situación implicó exigencias al estudiante para revelar los conocimientos que se necesitaban en el análisis de una situación a través de acciones individuales, en parejas y colectivas. Se tuvo cuidado de que cada una de las *situaciones docentes educativas* desarrollara una categoría didáctica en especial, pero incluyendo las demás en el proceso de la reflexión metacognitiva; las preguntas en cada situación fueron de corte cognitivo, metacognitivo y de tipo teórico o experiencial. La propuesta metodológica aplicada en esta investigación planeó el desarrollo de la clase desde la siguiente estructura de momentos metodológicos:

1. *Tema.*
2. *Lectura previa.*
3. *Indagación de conocimientos.*
4. *Desarrollo de contenidos.*
5. *Análisis de una situación.*
6. *Socialización de la situación.*
7. *Reelaboración del análisis de la situación.*

Los momentos metodológicos uno y dos se centraron en la introducción de los contenidos; los momentos tres y cuatro en la ejecución de los mismos y en los métodos que se emplean a través del sistema de clases. Los momentos metodológicos cinco y seis fueron claves para el desarrollo y puesta en común de la *situación docente educativa* y demandó, por parte de los estudiantes, autocontrol y regulación. Finalmente, el momento número siete fue decisivo para la autorregulación del conocimiento personal, de los procesos, de las habilidades, de las tareas y de las estrategias.

3. MÉTODOLÓGÍA

Tipo de investigación realizada

Se diseñó una investigación de tipo cuasi-experimental en la que se manipuló la *variable independiente* “propuesta metodológica fundamentada en un sistema de situaciones docentes educativas” en la enseñanza de Didáctica General, para analizar y evaluar sus efectos y su relación con la *variable dependiente* “sistematización de las categorías didácticas principales y la reflexión metacognitiva”, vista en los componentes de representación, anticipación y planificación. El diseño de la investigación fue de *pretest - postest* en un solo grupo.

Los sujetos de la investigación

Los estudiantes que recibieron la propuesta metodológica en el curso de Didáctica General no fueron asignados al azar, sino que formaban un grupo constituido por la matrícula del segundo semestre del 2005 al momento de iniciar la investigación. *La muestra* estuvo conformada por 24 estudiantes de la Licenciatura en Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia).

Hipótesis de investigación

Existen diferencias estadísticamente significativas en una prueba de reflexión metacognitiva en los componentes de representación, anticipación y planificación y en la presentación sistémica de las categorías didácticas principales (Variable dependiente), luego de que los estudiantes de Licenciatura en Educación reciben la propuesta metodológica en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de Didáctica General, fundamentada en un *sistema de situaciones docentes educativas* (Variable independiente).

La investigación realizada asumió para su realización los siguientes métodos:

Teóricos, como revisión crítica de la literatura científica y de los programas de Didáctica General de las Facultades de Educación; el análisis, la síntesis y la generalización con la que se subrayaron los aspectos del problema investigado.

Empíricos, que abarcaron la reflexión y la observación de la práctica profesional, la realización del cuasi-experimento y la puesta en marcha de la propuesta metodológica con aplicación de pruebas y recolección de datos.

Las *técnicas* utilizadas para el procesamiento de la información fueron:

Cuantitativa, sustentada en el instrumento de medición de la variable dependiente con dos aplicaciones: al principio —*pretest*— y al final —*postest*— de la propuesta (ver anexo 1: Prueba de reflexión metacognitiva en el área de Didáctica General).

Cualitativa, sustentada en fuentes como el sistema de situaciones docentes educativas, la técnica del portafolio, grabaciones y encuestas a algunos profesores de Didáctica General.

3.1. *Procedimientos*

El desarrollo de la propuesta metodológica que se validó experimentalmente en la presente investigación contempló el siguiente procedimiento: en el mes de junio de 2005, antes de la aplicación de la propuesta metodológica, se realizó el *pretest* de reflexión metacognitiva en el área de Didáctica General. Esta misma prueba fue aplicada como *postest* en el mes de noviembre del mismo año, al finalizar la aplicación de la propuesta metodológica. Tanto el programa de esta asignatura como las clases en las cuales se implementó la propuesta metodológica fueron organizados desde los momentos metodológicos mencionados: temas, lecturas previas, indagación de conocimientos, desarrollo del contenido e introducción de nuevos conocimientos, análisis (individual) de las situaciones docentes educativas, socialización de la situación docente educativa y reelaboración del análisis de la situación. La implementación de la propuesta metodológica fue de 16 sesiones de clase, 64 horas en total.

La fase inicial de la aplicación de la propuesta metodológica demandó más del tiempo planeado para el análisis de las situaciones docentes educativas, pero en el transcurso se notó más agilidad de los estudiantes para desarrollarlas. En general, cada tema requirió dos sesiones de clase, distribuidas de la siguiente manera: la primera contempló la indagación de los conocimientos previos sobre el tema, la comprensión de las lecturas de apoyo, el desarrollo del contenido e introducción de nuevos conocimientos por parte de las profesoras investigadoras y el desarrollo de la situación docente educativa. La segunda se inició con un recuento de la sesión anterior y la socialización de la situación docente educativa. Se destinó un tiempo para una segunda reflexión individual desde la riqueza de lo aprendido en la socialización. El proceso de regulación utilizado durante el sistema de clases se concretó con un instrumento de autoevaluación con el que se ayudó al estudiante a tomar conciencia de los procesos realizados antes, durante y después de la clase. Posteriormente se sistematizaron estas situaciones con la técnica del portafolio.

3.1.1. Modelo de una clase en Didáctica General implementando la propuesta metodológica

A continuación se muestra un ejemplo de las clases en las cuales se implementó la propuesta metodológica teniendo en cuenta la estructura de los momentos anotados:

Momento del tema: La profesora expone el tema a tratar, el porqué es importante y los problemas que resuelve este contenido; analiza con los estudiantes el objetivo de la clase, la delimitación del mismo y los niveles de realización que se esperan alcanzar; además, se determinan los conceptos, los procedimientos y las actitudes que serán objeto de atención.

Momento de lectura previa: se parte de la preparación previa que los estudiantes logran respecto de una lectura sugerida con anterioridad por la profesora, creando unas bases cognitivas para la adquisición del nuevo conocimiento. Se solicita a los estudiantes llevar ideas centrales y dudas del texto que se les sugirió.

Momento de indagación de conocimiento: Se retoman los conocimientos que los estudiantes han adquirido en sus experiencias individuales, o como parte del sistema de conocimientos asimilados en su formación académica.

Momento de desarrollo de contenidos: La profesora determina tanto el sistema conceptual antecedente como el nuevo a introducir y pone en evidencia las relaciones entre éstos. Además, realiza la exposición del contenido y, a través de preguntas, guía al estudiante en el proceso de construcción del nuevo conocimiento. Es importante que durante este momento el estudiante sea consciente del valor de lo que estudia y aprecie la utilidad social que puede tener este conocimiento.

Momento de análisis de una situación docente educativa: En este momento de la clase se favorece el esfuerzo personal y la independencia en la actividad intelectual del estudiante para el proceso de análisis de la situación docente educativa objeto de estudio. Con el ánimo de no interrumpir este proceso de razonamiento autónomo de los estudiantes se les solicita no socializar sus ideas.

Momento de socialización de la situación docente: El propósito de este momento de la clase es favorecer el trabajo colectivo y la socialización del resultado del trabajo individual; con esta actividad se consigue que los estudiantes se escuchen; además, se les explica que el conocimiento no se adquiere solamente por la propia actividad, sino que también se adquiere en la interacción comunicativa con otras personas desde la experiencia histórico-social. Una tarea de la profesora en este momento consiste en anotar en el tablero las ideas novedosas y los diferentes puntos de vista con respecto al contexto educativo y a las categorías didácticas del conjunto de los estudiantes, resaltando acuerdos y desacuerdos.

Momento de reelaboración del análisis de la situación docente educativa: se ayuda al estudiante a operar conscientemente con el conocimiento que se ha construido en la socialización, con el propósito de dar respuestas a preguntas como: ¿Qué modificaciones experimenta mi conocimiento?, ¿Qué dificultades aún conservo?, ¿Qué aspectos no contemplé en la primera revisión de la situación?, ¿Para qué me sirve?, ¿Qué puedo aplicar de ella?, ¿Es correcto actuar de esa manera?, ¿Qué puedo cambiar de dicha situación?, ¿Qué limitaciones aún tengo frente a la misma? Esta actividad requirió inicialmente un trabajo independiente de reflexión y el resultado se dio a conocer a los compañeros de estudio en una segunda fase.

4. RESULTADOS

4.1. Cuantitativos

Al principio (*pretest*) y al final (*postest*) del desarrollo de la propuesta metodológica se aplicó la “Prueba de reflexión metacognitiva en el área de Didáctica General” (Ver anexo 1). El puntaje de cada ítem de la prueba fue de 1 a 3, siendo 1 el puntaje más bajo, 2 el puntaje medio y 3 el puntaje máximo. *El máximo puntaje en esta prueba es de 21, calificado así: Regular* para quienes hayan obtenido un puntaje entre 1 y 7, **Bueno** para quienes hayan obtenido un puntaje entre 8 y 14, **Excelente** para quienes hayan obtenido un puntaje entre 15 y 21.

TABLA 1: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN METACOGNITIVA EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA GENERAL.

Sujeto	Pretest		Postest		Diferencia (Postest-Pretest)		(Diferencia) ²
	Puntos	Tiempo	Puntos	Tiempo	Puntos	Tiempo	
1	11	10	18	26	7	16	49
2	10	20	18	20	8	0	64
3	11	21	19	15	8	-6	64
4	13	31	19	26	6	-5	36
5	14	34	19	17	5	-17	25
6	10	34	21	21	11	-13	121
7	11	35	20	24	9	-11	81
8	14	35	16	15	2	-20	4
9	13	35	20	35	7	0	49
10	14	35	17	25	3	-10	9
11	11	37	18	25	7	-12	49
12	11	38	20	20	9	-18	81
13	14	39	19	35	5	-4	25
14	10	40	21	21	11	-19	121
15	11	40	20	21	9	-19	81
16	14	43	21	26	7	-17	49
17	11	45	19	14	8	-31	64
18	14	47	20	43	6	-4	36
19	11	50	20	32	9	-18	81
20	14	51	19	45	5	-6	25
21	16	51	20	45	4	-6	16
22	14	51	20	24	6	-27	36
23	10	53	21	25	11	-28	121
24	14	53	18	23	4	-30	16

La Tabla 1: “Instrumento de evaluación del desarrollo de la reflexión metacognitiva en el área de Didáctica General”, incluye la calificación obtenida (puntos) y el tiempo empleado por los estudiantes para la realización de la prueba, tanto en el *pretest* como en el *postest*. Se observa en la columna “Diferencia (*postest-pretest*)” la ganancia obtenida entre la calificación del *postest* con respecto al *pretest*. Se puede notar en los datos del *postest* que todos los sujetos ganaron en el desarrollo de la reflexión metacognitiva en el área de Didáctica General, luego de que se aplicó la propuesta metodológica fundamentada en un *sistema de situaciones docentes educativas* y que, incluso, el tiempo empleado para resolver el *postest* fue mucho menor que el tiempo dedicado en resolver el *pretest*.

En el *pretest* todos los sujetos obtuvieron calificación buena en el desarrollo de la reflexión metacognitiva, excepto un sujeto que tuvo calificación de excelente con un puntaje de 16. La explicación a que los sujetos tuvieron desde el principio de la propuesta metodológica una calificación buena en esta prueba está en que el grupo de estudiantes en el que se aplicó cursaba el séptimo semestre de Licenciatura en Educación: Pedagogía Infantil, y la mayoría había cursado las asignaturas de formación pedagógica, además de estar iniciando las prácticas profesionales y de que algunos de los estudiantes eran docentes en ejercicio y, en términos generales, se caracterizaban por ser inquietos intelectualmente.

Las siguientes tablas permiten los análisis propios de la estadística descriptiva realizada al “Instrumento de evaluación del desarrollo de la reflexión metacognitiva en el área de Didáctica General”:

TABLA 2: MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL:

	<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>		<i>Diferencia</i>
	<i>Puntos</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Puntos</i>	<i>Tiempo</i>	
Sumatoria	296	928	463	623	167
Media	12,333	38,667	19,292	25,958	6,958
Mediana	12	38,5	19,5	24,5	7
Moda	14	35	20	26	7

TABLA 3: MEDIDAS DE DESVIACIÓN:

	<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>		<i>Diferencia</i>
	<i>Puntos</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Puntos</i>	<i>Tiempo</i>	
Mínimo	10	10	16	14	2
Máximo	16	53	21	45	11
Rango	6	43	5	31	9
Varianza	3,2754	120,4058	1,6938	80,1286	6,1286
Desviación Estándar	1,8098	10,9730	1,3015	8,9515	2,4756
Curtosis	-1,3590	0,7573	-0,3483	0,2775	-0,5437

Media: al comparar las puntuaciones promedio logradas en la prueba de reflexión metacognitiva en el área de Didáctica del *pretest* con las del *postest*, se observa que aumentó de 12,333 a 19,292 haciéndose más favorable en la última prueba (*postest*) lo cual permite concluir que los desarrollos logrados en la reflexión metacognitiva se debieron a la aplicación de la propuesta metodológica.

Mediana: al comparar las posiciones centrales logradas tanto en el *pretest* como en el *postest*, de 12 y de 19,5 respectivamente, se visualiza que aumentó para el *postest*; ambas puntuaciones dividen la distribución de las puntuaciones por la mitad; sin embargo, en el *postest* es significativamente más alta la puntuación donde se divide la distribución. La calificación que ocurre con mayor frecuencia (moda) fue de 14 para el *pretest* y de 20 para el *postest*, siendo de “excelencia” esta valoración en la prueba de reflexión metacognitiva, evidenciando así el progreso de los estudiantes después de la implementación del *sistema de situaciones docentes educativas*.

Rango: mientras que para el *pretest* el rango fue de 6, para el *postest* fue de 5 lo que indica que las distancias o las diferencias entre las puntuaciones máximas y mínimas logradas en la prueba de reflexión metacognitiva fueron menores en el *postest* que en el *pretest*; disminuyó la dispersión de los datos en la distribución de las puntuaciones del *postest* en comparación con la del *pretest*, indicando que hay tendencia de los datos a concentrarse más alrededor de la media.

Desviación estándar: el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media en la prueba de reflexión metacognitiva fue mayor en el *pretest* (1,8098) que en el *postest* (1,3015) lo cual explica que la dispersión de los datos alrededor de la media fue menor; de igual manera, la distancia en la escala de medición fue menor en el *postest*, una vez que se aplicó la propuesta metodológica.

La *varianza* fue de 6.1286 y, para esta investigación, se utilizó preferentemente la desviación estándar. Al comparar los datos obtenidos en el *pretest* con los obtenidos en el *postest*, se evidencia que para este último se lograron progresos notorios en el desarrollo de la reflexión metacognitiva, como resultado de la aplicación de la propuesta metodológica estructurada en el *sistema de situaciones docentes educativas*. La puntuación que más se repitió fue de 20 contra 14 dada en el *pretest*. En promedio, los sujetos se ubicaron en un puntaje de 19,292 mucho más favorable si se le compara con el promedio alcanzado en el *pretest* de 12,373. Asimismo, las puntuaciones tienden a ubicarse en el *postest* en valores altos, a diferencia del *pretest* donde hay una tendencia de éstos a ubicarse en valores bajos.

Con respecto a los datos de las *frecuencias pretest-postest*., se obtuvieron los siguientes resultados:

TABLA 4. FRECUENCIAS *PRETEST-POSTEST*
PRETEST

<i>Calificación</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>Frecuencia Acumulada</i>	<i>Frecuencia acumulada relativa</i>
10	4	17%	4	17%
11	8	33%	12	50%
12	0	0%	12	50%
13	2	8%	14	58%
14	9	38%	23	96%
15	0	0%	23	96%
16	1	4%	24	100%
Total General	24	100%		

POSTEST

<i>Calificación</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>Frecuencia Acumulada</i>	<i>Frecuencia acumulada relativa</i>
16	1	4%	1	4%
17	1	4%	2	8%
18	4	17%	6	25%
19	6	25%	12	50%
20	8	33%	20	83%
21	4	17%	24	100%
Total General	24	100%		

Al analizar la tabla 4 “Frecuencias *pretest-postest*” se nota que, comparando las frecuencias relativas más altas del *pretest* (38%) con el *postest* (33%), se observa que disminuyó pero aumentó la puntuación obtenida en la prueba de reflexión metacognitiva en el área de Didáctica General, con un puntaje de calificación 20 para el 83% del número total de estudiantes.

La frecuencia acumulada más significativa es de 23 casos para una frecuencia acumulada relativa de 96% en el *pretest*, con una calificación de 10 a 14 puntos. Para el *postest* la frecuencia acumulada más significativa es de 20 casos para una frecuencia acumulada relativa de 83% en el *postest*, con una calificación de 16 a 20 puntos. En el *pretest* sólo un 4% de casos alcanzaron una excelente puntuación (16 puntos); ello contra un 96% de casos que alcanzaron una buena puntuación (entre 10 y 14 puntos). Para el *postest*, el 100% de los sujetos evidenciaron progresos en el desarrollo de la metacognición y todos alcanzaron una muy buena puntuación, de excelente, entre 16 y 21 puntos, debido a la propuesta implementada.

Prueba de hipótesis

La prueba de hipótesis se realizó por medio del uso de la prueba “t”, la cual permitió calcular la diferencia de promedios *pretest – postest*; el nivel de seguridad elegido fue de 95% y la prueba de hipótesis se hizo con un nivel de significancia de 0.05 a 23 grados de libertad. La prueba “t” fue útil para evaluar las diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en el *pretest* en comparación con las obtenidas en el *postest*. En coherencia con la hipótesis de investigación, se propuso que las puntuaciones diferían significativamente entre sí a favor del *postest* si se implementaba esta nueva propuesta metodológica en la enseñanza de la Didáctica General. Por su parte, la hipótesis nula proponía que estas puntuaciones no variaban significativamente aun si se aplicaba la propuesta metodológica estructurada en el *sistema de situaciones docentes educativas*.

El análisis arrojó un valor “t” de 13,770. Este dato, al ser comparado con el que le correspondería en la tabla de distribución “t” de *student* fue de 1,7139; por tanto, se evidenció que el valor calculado de “t” resulta ser superior al valor de la tabla; esto nos lleva a aceptar la hipótesis de investigación y a rechazar la hipótesis nula. Incluso, el valor calculado de “t” de 13,770 es estadísticamente significativo si se le compara con el dato de la tabla de 2,500 a un nivel de significancia de 0,01 y a 23 grados de libertad.

4.2. Cualitativos

La técnica del portafolio así como las situaciones docentes educativas permitieron incluir en la planificación de las clases distintos procedimientos a través de los cuales se pudo recoger el trabajo que las estudiantes llevaron a cabo durante el proceso, lo cual conllevó el compromiso de involucrar a las estudiantes en el proceso de autorregulación y de ayudarles a tomar consciencia de su desarrollo como futuras docentes y como investigadoras de la práctica educativa. El análisis de estos instrumentos ofrecieron una idea de sus logros, sus conocimientos y sus actitudes y permitió un mejor conocimiento del proceso individual de cada estudiante y de su progreso. Estos instrumentos se analizaron bajo la lógica de los componentes de la reflexión metacognitiva:

Componente de Representación:

- ◆ Llegaron a una comprensión de la complejidad de las categorías didácticas.
- ◆ Crearon nuevas *situaciones docentes educativas* en torno a los contenidos de la Didáctica.

- ◆ Fueron conscientes de que podían pensar de manera diferente sobre los conceptos didácticos, justificando con argumentos teóricos su posición.
- ◆ Disfrutaron debatiendo los puntos de vista y explicando el proceso que las llevó a una idea.
- ◆ Integraron entre sí los diferentes conceptos de los compañeros y los profundizaron mejor.
- ◆ Combinaron sus ideas básicas con los aportes colectivos, reconceptualizando sus representaciones.
- ◆ Manifestaron una visión sistémica de las categorías didácticas, ubicando relaciones entre ellas.

Componente de Anticipación:

- ◆ Formularon nuevas preguntas que permitían asimilar los conceptos.
- ◆ Propusieron actividades en la práctica profesional que incitaban a la verificación de los conceptos.
- ◆ Lograron claridad en el conocimiento pedagógico y didáctico.
- ◆ Reconocieron potencialidades en los profesores y en ellos mismos, de igual manera que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- ◆ Planearon acciones a seguir para el análisis de las situaciones docentes educativas.
- ◆ Promovieron la interacción con sus compañeros.
- ◆ Desarrollaron estrategias para pensar sobre el pensar.

Componente de Planificación:

- ◆ Reconocieron los enunciados centrales de los diferentes contenidos que contradecían sus ideas personales.
- ◆ Manifestaron formas lógicas de ejecución y de autorregulación.
- ◆ Tomaron conciencia de que las ideas previas se cualifican con la nueva forma de aprender.
- ◆ Utilizaron la nueva información para reinterpretar sus experiencias académicas.
- ◆ Aplicaron los nuevos conceptos para indagar los procedimientos.
- ◆ Consideraron y estudiaron las situaciones docentes educativas en sus características objetivas.
- ◆ Derivaron conceptos relacionados, desarrollaron sensibilidad y responsabilidad por el proceso docente educativo e indagaron sobre su historia académica y personal.
- ◆ Evaluaron como coherentes o incoherentes, completas o incompletas las respuestas que anotaban sus compañeras en los momentos de socialización.

- ◆ Adoptaron una actitud crítica frente a los fenómenos educativos.
- ◆ Articularon varios niveles de análisis en sus intercambios grupales.
- ◆ Presentaron propuestas ingeniosas a nuevas situaciones docentes educativas realizadas por ellas mismas.

Esta propuesta metodológica enfrenta al estudiante a una situación docente educativa en la que se provoca una dificultad consciente que exige la búsqueda independiente de una vía para superarla; es asequible cognoscitivamente y, en el momento de la socialización, el profesor colabora en complementar el análisis de la situación, confronta lo resuelto por los estudiantes y demuestra varias vías para la solución, de acuerdo con el análisis y la generalización logrados en el grupo clase.

En su esencia, el sistema de situaciones docentes educativas permitió reflexionar sobre el resultado inmediato y discurrir acerca de los errores; interesarse por el cambio hacia un estadio superior, meditar sobre cuán consciente se es de la práctica profesional, poseer ciertos “modelos” sobre cómo debería ser la labor docente investigativa y revelar niveles de autocontrol; es decir, concebir el acto educativo como un proceso sistemático que se cumple a cabalidad y de forma coherente, ya que un gran porcentaje de los educadores colombianos trabaja desarticulado del concepto de sistema. No dudamos de que las estudiantes que actúen en su momento como agentes de cambio y difusoras de este tipo de trabajos. Nosotras mismas fuimos parte de este proceso de transformación.

5. CONCLUSIONES

- ◆ Esta investigación permitió fundamentar una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de Didáctica General basada en el *sistema de situaciones docentes educativas*, elaboradas y organizadas a partir de problemas profesionales típicos del docente. Este sistema de situaciones fue un medio y un método para el estudio y sistematización de las categorías didácticas y un mecanismo para el desarrollo de la reflexión metacognitiva. La propuesta metodológica posee un carácter de proceso, es reflexiva e intencional, con lo cual da sentido y coordinación a la actividad cognoscitiva del estudiante.
- ◆ Las situaciones fueron organizadas de menor a mayor complejidad de acuerdo con los componentes de la reflexión e implicó el análisis, el pensamiento atento, la formulación de suposiciones, la búsqueda y aplicación de estrategias de solución, la profundización en el conocimiento, lo cual representó un esfuerzo mental sostenido que estimuló su propio desarrollo y facilitó la interiorización de los procedimientos y la autorregulación. El sistema de situaciones docentes educativas se desarrolló mediante una estructura de momentos metodológicos que dieron orden a la clase, en los que se realizó la introducción y el desarrollo de los

contenidos, la socialización de las situaciones docentes educativas y la autoregulación de las acciones en el momento de la reelaboración de la situación docente educativa.

- ◆ Se manifestó durante la aplicación de la propuesta metodológica en la enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica General, que la sistematización de las categorías didácticas y el desarrollo de la reflexión metacognitiva implican un proceso de formación permanente en el que el estudiante toma conciencia de su proceso y hace explícita la base de orientación para la acción.
- ◆ Esta propuesta metodológica exigió un cambio en el papel del profesor(a) de Didáctica General, dirigida a asumir funciones de investigador de su acción educativa; una dinámica distinta de su acción docente, porque el trabajo realizado fue anticipado, planificado y representado de manera diferente. Es bueno anotar que la propuesta metodológica fundamentada en el sistema de situaciones docentes educativas es una de las muchas propuestas metodológicas de intervención que se pueden implementar en el proceso docente educativo de la Didáctica General y que en el caso de aplicarse a una didáctica específica la propuesta debe adecuarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine Fernández, F. (1998). Objeto de estudio de la Didáctica. Su evolución. En Fátima Addine Fernández *et al.* Aproximación a la sistematización y contextualización de contenidos didácticos y sus relaciones. La Habana: Informe de investigación. Cuba: ICCP
- Álvarez de Zayas, C., y González, E.M. (1998). *Lecciones de didáctica general*. Colombia: Impresión Edinalco Ltda.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Ausubel, D., Novak, D. y Hannesian, H. (1968). *Psicología cognitiva. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Comenio, J.A. (2000). *Didáctica Magna*. México: Porrúa. Núm.167
- Davidov, V. (1979). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- De la Fuente, J.M. y Martínez, J. (2000). *Pro & regula 1 y 2. Un programa para aprender a regularse durante el aprendizaje*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Díaz, A. E., y Quiroz, R.E. (2000). "Algunos indicadores para la evaluación crítica de la enseñanza de las ciencias". En Revista Lectiva No. 4. Universidad de Antioquia, Medellín: Ediciones QAP
- García, L. (2001). "Aspectos metodológicos de las relaciones entre el objeto y el problema de la investigación". En: Desafío Escolar, Revista Iberoamericana de Pedagogía. Año 5, Segunda edición especial, Cuba: Ediciones CEIDE
- García Batista, G. y F. Addine (1999) *Un modelo para la integración estudio-trabajo en la escuela cubana actual*. Ciudad de La Habana: IPLAC.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jorba, J., San martí, N. (1996) *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC.
- Klingberg, L. (1972). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.
- Labarrere, A. S. (1996). *Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Luria, A.R. (1980). *Los procesos cognitivos: Análisis socio-histórico*. Barcelona: Editorial Fontanella S.A.
- Martí, E. (1995). “Metacognición, desarrollo y aprendizaje. Entre la fascinación y el desencanto”. En Revista Infancia y Aprendizaje (Comp.) (1995) N°. 72 Madrid, España.
- Moll, L.C. (1993). Compilador. *Vygotski y la educación*. Argentina: Ediciones Aique.
- Penteado, J. A. (1982). *Didáctica y práctica de la enseñanza*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Restrepo, B. (1970). *Formación y capacitación del magisterio*. Bogotá: Editorial Voluntad.
- Sáenz, O. X. (1998). *Didáctica General: Un enfoque curricular*. España: Editorial Marfil S.A.
- Silvestre, M (1999). “*El proceso de enseñanza aprendizaje y la formación de valores*”. En: Desafío Escolar, Revista Iberoamericana de Pedagogía Año 2. Vol. 9 Cuba: Ediciones CEIDE.
- Valera Alonso, O. (1998). *Problemas actuales de la pedagogía y la psicología pedagógica*. Bogotá, Colombia: Editemas AVC.
- Vasco Uribe, C. (1990) “*Reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica*”. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Capacitación.
- Vygotski, L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

ANEXO 1

PRUEBA DE REFLEXIÓN METACOGNITIVA EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA GENERAL (PRETEST-POSTEST)

Objetivo: *Evaluar la reflexión metacognitiva en el área de Didáctica General en los componentes de representación, anticipación y planificación de los estudiantes de Licenciatura en Educación.*

Nombre del educando:

Hora de entrega:

Hora de salida:

A continuación se encuentra una prueba que tiene cinco actividades.

Recuerde:

- Leer con atención las actividades antes de contestar.
- Desarrollar todas las actividades
- Escribir con letra clara y todo lo que crea conveniente.
- Que las actividades van dirigidas a Usted como futuro profesor.
- Si es necesario puede devolverse a actividades anteriores.

1. Marque con una X la (s) categoría (s) didácticas que considere necesaria (s) cuando se planifica un proceso de enseñanza y de aprendizaje.

----- Contenido

----- Objetivos

----- Medios de enseñanza

----- Teorías de la educación y de la enseñanza

----- Análisis de las diferencias individuales y grupales

----- Métodos

----- Formas de organización de la clase

----- Relación entre educador y educandos

----- Evaluación

----- Problema

2. Represente en un esquema las categorías didácticas y las relaciones entre ellas:

3. Su profesor al diseñar su plan de trabajo de la clase tiene en cuenta:

- Los contenidos a enseñar.
- Los medios de enseñanza.
- La relación educador - educandos.

4. ¿Usted considera que son aspectos suficientes para su plan de trabajo? Justifique la respuesta.

5. Situación docente educativa: **Raúl**

“A Raúl se le enseñó la tabla periódica y en la siguiente clase Raúl intervino pidiéndole al profesor de Química que le explicara de nuevo, pues había comprendido que tenía confusión. El profesor pacientemente volvió a utilizar el mismo método expositivo para recordarle. A la hora de evaluar, Raúl no respondió acertadamente las preguntas del profesor”.

Analiza esta situación:

- 5.1. ¿Cuáles son los puntos positivos y negativos?
- 5.2. Plantee unas acciones o procedimientos para mejorar los aspectos negativos. Asegúrese de que contiene las categorías didácticas necesarias para superar las limitaciones detectadas.
- 5.3. ¿Qué pretende demostrar esta situación docente educativa?
- 5.4. ¿Por qué se hace necesario representar, planificar y anticipar las acciones docentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje antes de realizar una clase?

ANEXO 2

MODELO DE SITUACIONES DOCENTES EDUCATIVAS

A continuación se presentan 3 *situaciones docentes educativas* de 22 que fueron trabajadas en la propuesta metodológica para la enseñanza de la Didáctica General.

Planificación

SITUACIÓN N.º1

LA PROFESORA FLOR

Estudiante N° 1	Estudiante N° 2	Estudiante N° 3
<p>Analizo qué conocimientos anteriores me pueden servir.</p> <p>Delimito los aspectos del tema que no conozco.</p> <p>Planifico las actividades a realizar y los recursos que necesito para responderla.</p>	<p>Pienso qué profesor me puede colaborar. Lo busco hasta que lo encuentre.</p> <p>Abordo al profesor con la pregunta y las demás que se me ocurran durante la conversación.</p>	

PREGUNTAS:

- ¿Cuál de los estudiantes utiliza los procedimientos más estratégicos para resolver la pregunta? Exponga razones.
- ¿Qué procedimientos realizarías tú? Analiza y expresa qué pasos desde esta situación determina tu procedimiento.

- Después de socializarlo con tus compañeros(as) de grupo ¿Qué aspectos reconsideras que no tuviste en cuenta?

Metacognitivo

SITUACIÓN No. 2

GRUPO DE ESTUDIANTES

Analiza las respuestas de los siguientes sujetos: anota los aspectos positivos y negativos de cada estudiante.

<p>La profesora Sonia discute con sus estudiantes el tema: “el objeto de estudio de la didáctica”.</p>  <p>Giovanny: pienso que el objeto del estudio de la didáctica es el aprendizaje, ya que la forma como los estudiantes aprenden organiza los métodos de enseñanza.</p>	
 <p>Magdalena: pienso que el objeto de la Didáctica es la enseñanza, porque ésta organiza el proceso de la educación.</p>	
 <p>Elena: comenta que Giovanny y Magdalena tienen razón, pero afirma que el objeto de la didáctica es el proceso docente educativo y que su núcleo es el proceso de enseñanza y de aprendizaje; ambos deben ser reflexionados al tiempo.</p>	<p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál es tu posición al respecto? ▪ ¿De qué manera te sirve la Didáctica para tu formación profesional? ▪ ¿Qué te gustaría saber sobre la Didáctica? ▪ ¿Cuál es la relación entre el objeto de la Didáctica y las categorías pedagógicas de instrucción, educación y desarrollo? ▪ ¿Qué te satisface y que no de esta situación?

Anticipación**SITUACION No. 3****ESTEBAN Y GLORIA****ESTEBAN**

¿Los principios didácticos? No los recuerdo, pero creo que está en el cuaderno del año pasado. Ah... pero el cuaderno no puedo traerlo ahora...me tocará escuchar al profesor.

...¿Qué será lo que mi amiga copia? Me está dando miedo... Voy a escribir literalmente lo que el profesor nos diga, así cuando me pregunte sólo será cuestión de leerlo.

**GLORIA**

¿Los principios didácticos? Tengo que recordar: el año pasado nos lo enseñó el profesor Juan... Voy a escribir lo que me acuerde y lo confrontaré con lo que dice el profesor.

¡Que bien! Casi todo lo que había escrito coincide con lo que el profesor está explicando.

**Preguntas:**

- Analiza la manera de pensar de Esteban y Gloria.
- ¿Por qué es importante esta situación?
- ¿Cuál de los dos es más estratégico y por qué?
- ¿Con cuál de los dos personajes te identificas más y por qué?
- Describe los procedimientos que sigues cuando estudias un material o resuelves una tarea. Compáralos con la situación.