

# ENSEÑANZA SITUADA:

Vínculo entre la escuela y la vida

Frida Díaz Barriga Arceo

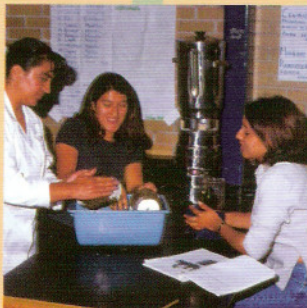


ABP y método de casos



Aprender en el servicio

Evaluación auténtica



Enfoque sociocultural y enseñanza experiencial

Enseñanza a través de proyectos



# **ENSEÑANZA SITUADA:**

**Vínculo entre la escuela y la vida**

**FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO**

Profesora Titular  
Facultad de Psicología  
Universidad Nacional Autónoma de México

*Revisor técnico*

**Dr. Marco Antonio Rigo Lemini**

Profesor Titular  
Facultad de Psicología  
Universidad Nacional Autónoma de México



**MÉXICO • BOGOTÁ • BUENOS AIRES • CARACAS • GUATEMALA  
LISBOA • MADRID • NUEVA YORK • SAN JUAN • SANTIAGO  
AUCKLAND • LONDRES • MILÁN • MONTREAL • NUEVA DELHI  
SAN FRANCISCO • SINGAPUR • ST. LOUIS • SIDNEY • TORONTO**

**Director:** Miguel Ángel Toledo Castellanos  
**Editor:** Ricardo del Bosque Alayón  
**Supervisor de producción:** Zeferino García García

**ENSEÑANZA SITUADA: Vínculo entre la escuela y la vida**

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra,  
por cualquier medio, sin la autorización escrita del editor.



DERECHOS RESERVADOS © 2006, respecto a la primera edición por,  
McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.  
*A Subsidiary of The McGraw-Hill Companies, Inc.*

Punta Santa Fe,  
Prolongación Paseo de la Reforma 1015, Torre A,  
Pisos 16 y 17, Colonia Desarrollo Santa Fe,  
Delegación Álvaro Obregón, C.P. 01376, México, D. F.  
Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, Reg. Núm. 736

**ISBN 970-10-5516-0**

**ISBN 13: 978-970-10-5516-8**

1234567890

98765432105

Impreso en México  
Impreso por Impacto  
en Medios Publicitarios

Printed in Mexico  
Printed by Impacto  
en Medios Publicitarios

# Contenido

PRÓLOGO .....	IX
INTRODUCCIÓN .....	XIII
<b>CAPÍTULO 1 PRINCIPIOS EDUCATIVOS DE LAS PERSPECTIVAS EXPERIENCIAL, REFLEXIVA Y SITUADA .....</b>	<b>1</b>
La perspectiva experiencial deweyniana: “aprender haciendo” y el pensamiento reflexivo.....	2
Donald Schön y la formación a través de la práctica reflexiva .....	7
La metáfora educativa del constructivismo sociocultural .....	13
La enseñanza situada centrada en prácticas educativas auténticas .....	18
<b>CAPÍTULO 2 LA CONDUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIANTE PROYECTOS SITUADOS .....</b>	<b>29</b>
Orígenes y supuestos educativos del enfoque de proyectos .....	30
Concepción actual de la estrategia de proyectos y competencias que promueve .....	35
Los pasos de un proyecto y su puesta en marcha en el aula .....	40
El aprendizaje cooperativo como estrategia central en la enseñanza basada en proyectos .....	51
<b>CAPÍTULO 3 EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y EL MÉTODO DE CASOS .....</b>	<b>61</b>
Principios educativos del aprendizaje basado en problemas (ABP) .....	62
La importancia del rol del docente como tutor en el ABP.....	68
Los problemas “abiertos” .....	70
¿Existe evidencia en favor del ABP? .....	75
El análisis de casos como herramienta instruccional .....	76
Algunos ejemplos de casos empleados en la enseñanza .....	86

## VIII CONTENIDO

<b>CAPÍTULO 4 APRENDER SIRVIENDO EN CONTEXTOS COMUNITARIOS .....</b>	<b>97</b>
¿En qué consiste el aprendizaje basado en el servicio a la comunidad? .....	98
La educación facultadora y la importancia de la reflexión .....	104
El sentido de la intervención comunitaria .....	111
Evaluación de las experiencias de aprendizaje en el servicio .....	116
Ejemplos de algunos programas de aprendizaje en el servicio .....	119
<b>CAPÍTULO 5 LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA CENTRADA EN EL DESEMPEÑO: UNA ALTERNATIVA PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA .....</b>	<b>125</b>
Hacia una evaluación auténtica de aprendizajes situados .....	126
Las rúbricas .....	134
Elaboración y calificación de rúbricas .....	141
El portafolios como instrumento de evaluación del aprendizaje y la enseñanza .....	146
La “cultura del portafolios” y las estrategias para su diseño y empleo .....	150
El portafolios electrónico .....	152
La autoevaluación como práctica reflexiva y autorreguladora .....	155
Notas precautorias sobre el empleo de los instrumentos de evaluación auténtica .....	161
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>165</b>

# Prólogo

## *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*

Marco Antonio Rigo Lemini

Un individuo aislado no existe.

*Antoine de Saint-Exupéry*

**N**o es nueva la pretensión de vincular la escuela con la vida. Prácticamente desde que la institución escolar existe —o por lo menos desde que se implantó de manera generalizada— se han escuchado reclamos en este sentido. Todos los sistemas de educación antiguos tenían como denominador común la preocupación por el mantenimiento de las tradiciones del pueblo. Ya Confucio, hace 2500 años, asumiendo una modalidad educativa semiformal, difundía los principios morales y éticos que deben regir la conducta individual y las relaciones sociales en una suerte de preparación infantil para la vida. Varios de los grandes pensadores griegos —Sócrates, Platón y Aristóteles, señaladamente— estaban convencidos de que uno de los propósitos fundamentales de la educación escolar era preparar a los jóvenes para las tareas del Estado y la sociedad. A principios de nuestra era, Séneca decía que un gran defecto es aprender más por la escuela que por la vida. Mucho después, en el siglo xvii, Comenio insistía enfáticamente en la necesidad de enseñar haciendo referencia a las “cosas concretas”. En el siglo xviii, Rousseau pugnaba porque los educandos estudiaran la naturaleza y la sociedad a través de la observación directa, y Pestalozzi dio continuidad funcional a este planteamiento pedagógico. Más adelante, Durkheim creería asimismo que la misión principal de la escuela era la de preparar a las generaciones jóvenes para su vida social, y en la primera mitad del siglo xx teóricos y prácticos tanto de la escuela nueva como de la escuela progresista, con autores tan trascendentes como John Dewey y María Montessori, defenderían apasionadamente el postulado de una formación escolar sintonizada con las necesidades vitales de los alumnos.

## X PRÓLOGO

Se trata, sin duda, de un ideal que pervive hasta nuestros días, manifestándose de modos diversos. Un ejemplo deriva de la propuesta humanista de Carl Rogers, quien habla de la necesidad de que el aprendizaje sea significativo en el sentido de que los contenidos que se interioricen se encuentren vinculados en alguna medida con lo que es familiar e interesante para el aprendiz. Otro ejemplo lo proporciona el hecho revelador de que todas las naciones desarrolladas plantean, como uno de sus principios fundamentales de política educativa, la pertinencia de las enseñanzas en la escolaridad básica. Este principio se refiere precisamente al imperativo de que tanto lo que se enseña como las experiencias para enseñarlo se hagan consonantes, en razonable medida, con las circunstancias personales y culturales de los estudiantes, con lo que es o puede serles legítimamente relevante y pertinente.

Pese a todo lo anterior, la idea de establecer una vinculación orgánica entre la escuela y la vida está lejos de haberse materializado. Con excesiva frecuencia se habla de un distanciamiento entre ambas, como si correspondieran a realidades distintas e incluso contrapuestas. Mark Twain, con la ironía que le caracterizaba, decía que nunca permitiría que su instrucción escolar interfiriera con su educación, mientras que Tournier asegura que en la escuela aprendemos a abandonar nuestra propia personalidad. David Perkins, que habla de la necesidad perentoria de fundar “escuelas inteligentes”, insiste en que éstas sólo pueden conseguirse si la realidad académica —intramuros— logra representar con cierta fidelidad a la realidad cotidiana —extramuros—, que le engloba y que condiciona su existencia. Esto, añade, pocas veces se consigue todavía.

¿A qué se debe esta separación, preocupante y paradójica a la vez? ¿Se trata de una herencia de la tradición escolástica, que consagra la enseñanza centrada en el lenguaje, la imitación y la memoria repetitiva? ¿Resulta inevitablemente de la institucionalización escolar? ¿Es consecuencia de una pesada inercia que ha llevado a los docentes a preocuparse por los contenidos disciplinarios en sí mismos, antes que ocuparse de que los educandos los transfieran efectivamente a sus potenciales ámbitos de aplicación práctica? ¿O se debe acaso a la incapacidad de los alumnos para aprender comprensivamente, atribuyendo a lo escolar significaciones vivenciales? La respuesta a la pregunta con que inicia este párrafo no es sencilla, y desde luego tampoco única. Seguramente implica la apelación a factores diversos y circunstancias muy desafiantes, a una urdimbre de razones históricas que han terminado por hacerse contemporáneas.

Lo que nos interesa destacar aquí es que este libro proporciona posibles respuestas a la inquietante pregunta que hemos planteado. O, mejor aún, posibles soluciones para la compleja problemática que dicha pregunta entraña. De ninguna manera soluciones unívocas, exclusivas o mecánicas, pero sí propuestas para la reflexión y la acción que nos pueden orientar frente a este asunto desconcertante.

El texto parte de una constatación: el conocimiento es situado. Desde nuestro punto de vista esto implica, en principio, que el conocimiento se genera y habitualmente es recreado por los individuos en determinada situación (social, cultural, geográfica, ambiental, personal, motivacional, etc.), por lo que resulta

mayormente aplicable a situaciones que son análogas a las originales o habituales y menormente transferible a situaciones distintas a ellas. De acuerdo con King (citado en Santrock, 2002, p. 349): “La cognición situada transmite la idea de que el conocimiento está anclado y conectado con el contexto en el que el conocimiento se construyó”.\* Esta constatación psicológica, aparentemente obvia hoy en día, no ha sido aceptada ni con facilidad ni con tersura, debido por una parte a que casi todas las adquisiciones comportamentales exhiben cierto gradiente de generalización, y algunas en particular —como los heurísticos para la solución de problemas— se consideran susceptibles de amplia extrapolación, y por otra parte porque autores tan influyentes en el campo cognitivo como el propio Piaget han concebido esquemas y estructuras que se generalizan casi incondicionalmente. Sin embargo, pese a objeciones de este tipo, la idea de que el conocimiento es situado —o predominantemente situado, si se desea matizar— ha ganado carta de naturalidad en la disciplina psicológica contemporánea.

Por supuesto, esta idea tiene importantes implicaciones pedagógicas. Entre ellas, posiblemente la más relevante sea la propuesta de una enseñanza situada, que la profesora Díaz Barriga desarrolla *in extenso* en el presente libro. Se trata de una propuesta plena de interés: desde la misma —tal y como la hemos entendido— se cree fundamental que cualquier agente pedagógico, en la toma de decisiones curriculares o didácticas (definición de objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, formas de evaluación y mecanismos motivacionales, entre otras), atribuya un papel decisivo a la consideración lúcida y sistemática de las situaciones en que el educando ha recreado o deberá recrear el conocimiento a adquirir en los escenarios escolares.

Dicha consideración puede conducir a un diagnóstico más adecuado de lo que el estudiante realmente sabe o desea saber, al valorar sus conocimientos, aptitudes y disposiciones confrontándole con circunstancias relativamente familiares que le permiten manifestar su verdadero potencial o que le inducen a comportarse con naturalidad. También posibilita que el educando logre una mayor comprensión de los contenidos curriculares al vincularlos explícitamente con sus saberes personales, e implica que éste se sienta mayormente motivado con relación a lo que aprende al estar en condiciones de hacer un uso funcional del conocimiento adquirido. Incluso propicia que el alumnado sintonice de manera sensible y oportuna con los problemas de su región y de su entorno comunitario al conectar expresamente las enseñanzas magisteriales con las situaciones que ocupan la atención de los subsistemas sociales en que se desenvuelve el aprendiz.

La propuesta de una enseñanza situada es columna vertebral y razón de ser de este libro. Aunque a lo largo del mismo se exponen concepciones pedagógicas distintas y a veces aparentemente distantes entre sí, les acerca ese común denominador. Se habla ampliamente y con autoridad del aprendizaje experiencial y del basado en problemas; de la enseñanza reflexiva y de la que se fundamenta

---

\* Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México, McGraw-Hill.



## XII PRÓLOGO

en el análisis de casos; de las experiencias pedagógicas sirviendo en contextos comunitarios y de la evaluación auténtica; en todas las secciones se suscribe de manera enfática la tesis de que la apropiación de los contenidos escolares ha de promoverse asumiendo la situacionalidad esencial del conocimiento humano y la situacionalidad deseable de los procesos educativos.

Tal es la convicción que preside la obra y que se defiende a lo largo de sus páginas de manera irreprochable, haciendo al texto interesante y revelador, beneficiario de los autores clásicos a la vez que modernos. Útil como incitación a la reflexión profunda o como instrumento de divulgación, ha sido cuidado con esmero en sus formas y en sus contenidos. Se trata de un ejemplo de coherencia porque, recreando libremente las ideas que a través suyo se postulan, podemos afirmar que este libro está también situado: intenta vincular el aprendizaje escolar con la educación para la vida —como la propia autora plantea en la introducción— proporcionando nuevas respuestas al viejo reclamo con que iniciamos este prólogo, y lo consigue sin perder de vista que estas nuevas respuestas han de estar estrechamente vinculadas con nuestro contexto social y nuestra actualidad nacional para que resulten efectivamente valiosas y pertinentes.