

Herrán, A. de la (2008). Capítulo 7-III: Metodología didáctica en Educación Secundaria: Una perspectiva desde la Didáctica General. En A. de la Herrán y J. Paredes, Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: Mc Graw-Hill.

## **7-III METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA PERSPECTIVA DESDE LA DIDÁCTICA GENERAL**

Agustín de la Herrán  
Universidad Autónoma de Madrid

“La Didáctica no es una manera de hacer. Es una manera de darse”  
(Félix E. González Jiménez)

---

### **INTRODUCCIÓN**

“Remoche tras remoche, las reformas educativas suelen dejar por hacer la reforma de la educación” (A. de la Herrán, 2003, p. 142). Quizá por eso la Enseñanza Secundaria (Obligatoria y Bachillerato) cambia poco sus modos de enseñar. Á. Pérez Gómez (2007) lo observa al expresar que: “De manera generalizada, la enseñanza que se da en la ESO<sup>1</sup> es puramente académica y homogénea” (p. 25). Lo más habitual es que los alumnos comprendan sólo para la superación de los exámenes. Pero la sociedad precisa de algo más que de ‘conocedores’. Necesita jóvenes con una formación diferente que les lleva a ser, a la vez, personas competentes y maduras, que sepan autodisciplinarse, razonar, dialogar, organizarse, cooperar, imaginar, comprometerse, autorregularse, etc. Un origen de esta posibilidad tiene algo que ver con la metodología de enseñanza.

### **I EL PROFESOR DE SECUNDARIA Y LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA**

#### **Metodología, seguridad didáctica y desarrollo personal y profesional del docente**

Uno de los factores de buen desarrollo didáctico en un aula es la seguridad profesional del profesor. Ésta puede estar apoyada en varios elementos, y quizá los más recurrentes sean el dominio de los contenidos y la metodología didáctica. Cuando un profesor ha interiorizado los contenidos de enseñanza y ha previsto cómo va a desarrollarlos en su clase, puede autoevaluarse con mayor serenidad lo que hace y comunica. Esa serenidad puede ayudarle a comunicar mejor y a mejorar como docente. Será captada también por sus alumnos, podrá incrementar su autoridad didáctica, permitirá la liberación espontánea de afectos y ello posibilitará en mayor medida un desarrollo rico y disfrutado de la comunicación educativa. También ocurre al revés: una mejor formación metodológica puede incrementar el conocimiento y la seguridad didáctica del docente, su interés por la enseñanza, su bienestar en el aula, su interés investigador, colaborativo y, en definitiva, su desarrollo profesional y personal. Entonces, el alumno aprende no

---

<sup>1</sup> Enseñanza Secundaria Obligatoria.

sólo lo que se le quiere comunicar, sino ‘metodología’: “lo que se practica, no lo que se predica”, suele decir M. Fernández Pérez. Y esto es sobre todo lo que se recuerda.

### **Algunas dificultades y posibilidades de evolución metodológica del docente**

¿Qué dificulta el avance en la propia metodología en este nivel educativo? Se pueden distinguir razones:

- a) Desde un referente informativo, no son muchas las fuentes (textos, formadores) útiles sobre metodología en este nivel. La confianza en la Didáctica General para responder a esta necesidad está más prejuzgada que difundida.
- b) Desde un punto de vista circunstancial, otras cuestiones más relacionadas con la ‘supervivencia’ copan las prioridades de muchos docentes con un nivel de desarrollo profesional condicionado por razones externas o internas.
- c) El cambio metodológico no es una cuestión objetal o periférica: no se trabaja con objetos, sino con uno mismo. Por ello: 1) Cada docente que se forma ha de redescubrir la ‘historia de la innovación didáctica’. No hacerlo es un sinsentido evolutivo que no se da en otros ámbitos profesionales. 2) La (auto)formación incluye un *trabajo personal* que afecta a inercias propias y al ‘ego docente’ (A. de la Herrán e I. González, 2002). Induce a sospechar que la habitual forma de proceder no es la mejor posible. Esta inaudita resistencia no es tan diferente a la de algunos padres y madres por formarse, o la que algunos conductores ‘reactivos’ experimentan desde la ‘protección defensiva’ de su automóvil, sólo que aquí lo que se conduce son alumnos y proyectos. Esta dificultad formativa está relacionada con el *infantilismo adulto* y cierta *inmadurez profesional*.

Proponemos analizar estos dos apoyos íntimos para una evolución metodológica:

- a) *Aprender a mirar al alumno por encima de a nosotros mismos*. Si *educar* es formar para ser mejores personas y menos ignorantes, es preciso que el cultivo empiece por el propio educador. Volver al centro es el camino más corto. Del cambio interior depende cualquier cambio exterior. La evolución personal y profesional centrada en la conciencia docente es la fuente más fiable de la metodología. Desde estas premisas se comprende mejor que: “La didáctica no es una manera de hacer, es una manera de darse” (F.E. González Jiménez, 2006, comunicación personal).
- b) *Toda actuación docente y todo docente incluye en su acervo elementos valiosos*. El comienzo de un proceso formativo puede partir de un reconocimiento objetivo y maduro de sus fortalezas y debilidades. Pero un desarrollo didáctico que permanezca en ellas está condenado a la reiteración y al estancamiento. El sentido común apunta a que hay que *desempeorarse* (soltar lastres) y *mejorar* (incorporar recursos), pero no sólo a propósito de los cambios asociados al centro, a reformas educativas o al progreso social, sino por la naturaleza y sentido de la profesión. El quehacer didáctico no consiste sólo en actuar ‘hacia afuera’. Tiene mucho que ver con el cultivo (‘cultura’, en el sentido griego) personal orientado a *liberarse de la vieja piel para rejuvenecer* aprovechando, por qué no, los cambios externos. La habitual formación del profesorado no profundiza lo suficiente y deja importantes áreas sin indagar (A. de la Herrán, 1999). Quizá por eso no se estudia la ‘mala práctica’ y no se favorece este ciclo íntimo de muerte-vida. Pero hemos trabajado con cientos de profesores innovadores a los que estas cosas no les han sonado extrañas. No es diferente al proceso de la nutrición (incorporación-eliminación) o a la ‘metodología del corazón’ (sístole-diástole). Quizá diría Comenio que es conforme a la naturaleza.

## II CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y DOCENTES

### Metodología didáctica, Didáctica General y Didácticas Específicas

La verdad es que al ocuparse de la *metodología didáctica*, la Didáctica General se ha centrado más en la Educación Infantil, Primaria y Universitaria, y algo menos en la Secundaria, quizá porque se ha interpretado que era un campo de las Didácticas Específicas. No compartimos esta asociación, e intentaremos expresar por qué. Cuando de lo que se trata es de metodología y actividades, la Didáctica General ha de entenderse como una ‘didáctica ‘versátil’, o sea, válida para la enseñanza de la mayor parte de las asignaturas. Esto, lejos de significar ‘poco respeto por los contenidos curriculares’ (C. Monereo, 2005, adaptado), atiende a la evidencia pedagógica de su polivalencia. De hecho, son propuestas multivalentes las más aplicadas por cualquier docente en su ámbito específico, con las necesarias adecuaciones. Esta observación se constata al revisar manuales de Didácticas Específicas, en los que su *especificidad* no se distingue tanto en lo metodológico como en aspectos curriculares. Pese a ello, parecer existir un *prurito apriorístico por la diferencia* más centrado en la ‘epistemología’ que en la enseñanza. Un ejemplo: “Y es evidente que si las disciplinas se diferencian entre sí por tener su propio objeto, contenido y método, en las actividades de la enseñanza y del aprendizaje los contenidos deben tener un papel relevante y los métodos de enseñanza tener en cuenta las características propias del campo del saber” (M.J. Sobejano, 2003, p. 22). En conclusión, percibimos que en Educación Secundaria existe, para cada disciplina, un estrato amplio de propuestas metodológicas versátiles, del que se ocupa la Didáctica General, y otro singular, que es desarrollado por las diversas Didácticas Específicas. Entre ambos se contesta bien a la pregunta: “¿Cómo enseñar?”.

### Ventajas de un enfoque metodológico basado en la Didáctica General

La Didáctica General, como didáctica polivalente, se ha de considerar fuente científica principal de la metodología que puede desarrollarse en las diferentes asignaturas desde múltiples propuestas. De este modo, la comunicación didáctica permitirá acceder, desde un rico y coherente repertorio técnico, a *ventajas didácticas*:

Ventaja didáctica	Comentario o razón
Significados compartidos	Quizá la ventaja instrumental más importante pueda ser el favorecer la creación de significados comunes, que permitan pasar de la declaración de intenciones a la acción formativa mediante aplicaciones conexas.
Coherencia diacrónica	Al dar continuidad a modos de hacer de etapas anteriores (Infantil y Primaria) y posteriores (Terciaria y Universitaria <sup>2</sup> ), pueden ser buenas fibras transversales que refuercen la ‘interetapa’. Esta posibilidad hace que la metodología didáctica sea un contenido pedagógico de proyecto educativo de centro de primera magnitud.
Coherencia sincrónica	Por el hecho de ofrecer formatos comunes de enseñanza para equipos didácticos y departamentos diferentes, esta compartición puede favorecer su coordinación metodológica, posibilitando un estilo y congruencia positivos para la construcción cooperativa de los proyectos didácticos de etapa, ciclo, la programación de aula o de unidades didácticas.
Enriquecimiento de unidades didácticas	Las múltiples propuestas metodológicas pueden enriquecer el diseño y desarrollo de las unidades didácticas convencionales, complementándolas o formando parte de ellas. En cualquier caso, habrán de programarse. Al ser variadas, podrán atender

---

<sup>2</sup> Ante el *despertar pedagógico* de la universidad (europea, latinoamericana, anglosajona...) se corre el riesgo de que la Secundaria se quede, desde la perspectiva que tratamos, didácticamente aislada.

	competencias diversas y resultar útiles para la enseñanza.
Mejora de la motivación formativa	Puede sorprender agradablemente a los alumnos, estimular su motivación por el aprendizaje formativo de los contenidos de enseñanza, posibilitar una comunicación didáctica más interesante, completa y exigente.
Individualización de la enseñanza y orientación didáctica	Puede favorecer la individualización de la enseñanza, la calidad de la comunicación profesor-alumnos y una formación más compleja y completa, más allá de la instrucción
Mejora de la interpretación metodológica del alumno	Puede contribuir a que se interprete mejor la gestalt metodológica ofrecida por el centro o por los profesores
Mejora de la evaluación	Se puede incrementar el carácter continuo y formativo de la evaluación y propiciar que los procesos de auto y coevaluación ocupen un lugar más relevante, natural y no forzado en los procesos de la comunicación educativa
Posibilidad de compartir una noción enriquecida de 'rendimiento académico'	Puede contribuir a la complejidad del concepto tradicional de rendimiento académico, por lo que puede aportar desde la formación y por atender competencias que a través del 'método convencional' apenas serían cultivables.
Incidencia en el desarrollo profesional y personal del docente	En la medida en que la enseñanza es una actividad básica del profesorado, puede ofrecer posibilidades de desarrollar la profesión de modo más atractivo, ofreciendo más pero también cosechando mucho más. Y puede coadyuvar a procesos de colaboración, innovación, cambio y mejora acordes con un mejor desarrollo personal y profesional de los docentes, motivadores para la formación de todos.

TABLA 1: Ventajas de un enfoque metodológico basado en la Didáctica General

### III CONCEPTOS FUNCIONALES PARA EL DIÁLOGO: METODOLOGÍA, MÉTODO, TÉCNICA, ACTIVIDAD Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

La *metodología* define el modo de desarrollar la práctica diaria. Responde a la pregunta “¿Cómo puedo proceder con mis alumnos en un contexto, para favorecer su formación desde unos contenidos de enseñanza?”. La metodología necesita objetivos explícitos. De otro modo el centro de atención lo coparían las actividades, el norte formativo se podría difuminar y los objetivos podrían quedar desplazados por otras pretensiones menos formativas. Si la metodología fuera la *médula espinal* de la comunicación didáctica, los objetivos podrían ser su *encéfalo*. La metodología pone de manifiesto las intenciones educativas del docente y sus premisas didácticas: concepción de educación, de enseñanza, de su didáctica específica, la idea que tiene del alumno, sus conocimientos aplicados a los elementos curriculares básicos (intenciones docentes, competencias, contenidos, criterios de evaluación), sus valores educativos, su capacidad para gestionar la motivación didáctica de los alumnos, su cota de respeto didáctico, etc.

Los métodos, las técnicas y las actividades organizan el desarrollo de la comunicación didáctica en diversos niveles de concreción. Los **métodos** (del gr. *metá, hacia lo largo, y odos, camino*), en nuestro contexto, pueden considerarse *caminos didácticos hacia la formación de las personas*. Distinguimos tres principales, secantes entre sí, según sitúen su centro de gravedad en la exposición docente (expositivo), la comunicación interpersonal (interactivo) y el trabajo del alumno (autónomo).

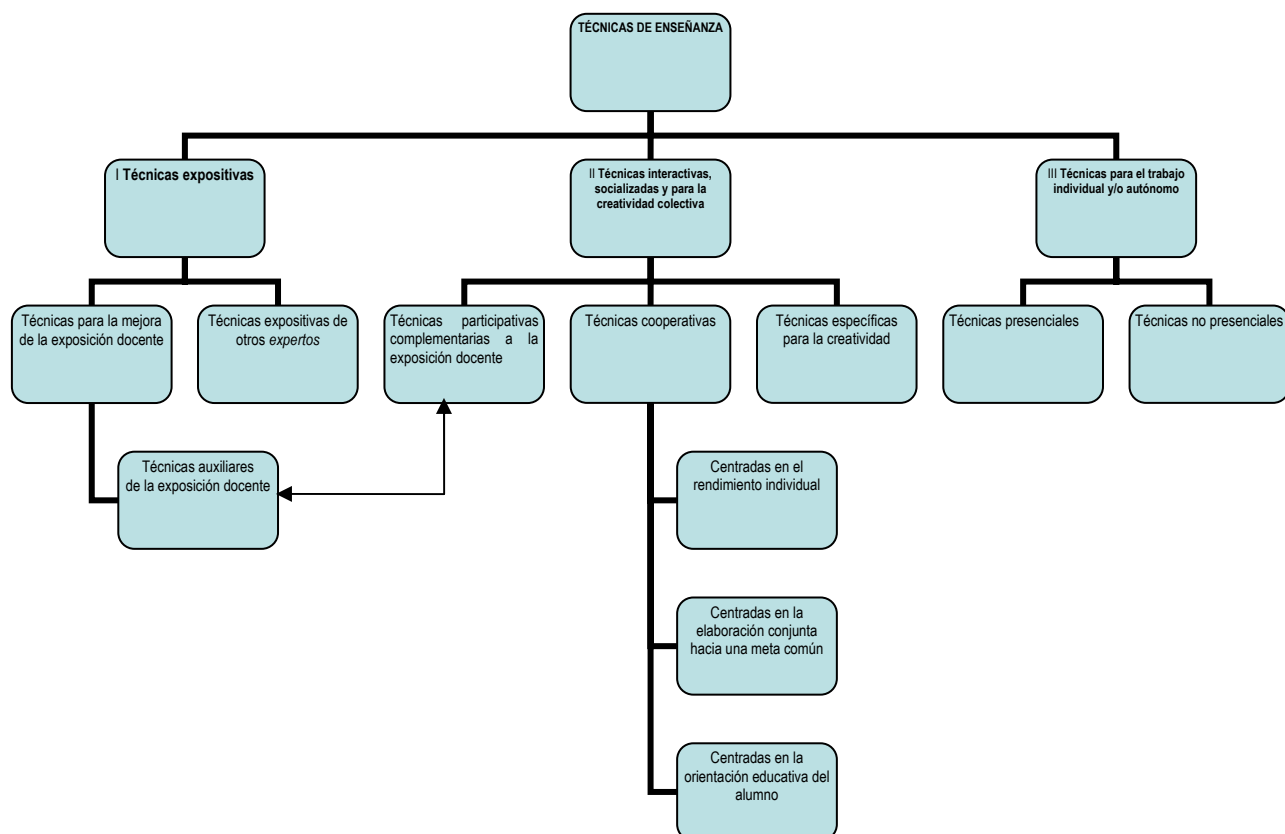
La utilidad de los métodos de enseñanza radica en su flexibilidad y complementariedad. Si por *técnica* (del gr. *techné, modo de hacer*), en singular, entendemos *el modo de realizar una ciencia o un arte*, por **técnicas didácticas** (en plural) entenderemos *concreciones del método*.<sup>3</sup> Los *métodos* se materializan en *técnicas didácticas* relacionadas con ellos. Para mayor claridad, identificaremos *técnicas didácticas*,

<sup>3</sup> Hay quien utiliza, indiferentemente, *técnica* y *método* para este significado. Por ejemplo, para S. de la Torre (1993), el método es la organización y secuenciación de la acción para alcanzar una meta (p. 287). Nosotros, como C. Freinet (1999), preferimos la voz más abierta de *técnicas* al término *método*, para evitar connotaciones de cierre.

*propuestas metodológicas y metodologías* (en plural), y con ellas nos referiremos a *formatos, fórmulas o formas* contrastadas de articular actividades didácticas. Por tanto, mediarán entre el método y las actividades, con la finalidad de favorecer la formación de los participantes. En síntesis: las *técnicas de enseñanza* estructuran actividades que responden a modos de proceder desde la práctica.

*Métodos y técnicas de enseñanza* se unen en lo que se suele denominar *metodología didáctica*. Desde esta perspectiva global, por **actividades** podríamos entender el desarrollo comunicativo de esta *metodología*. Por ello, *metodología y actividades didácticas* podrían comprenderse como los dos lados de una misma *tela*. Pero de una *tela* no reversible, porque una *actividad* se puede desarrollar sin una *técnica de referencia*, aunque siempre esté relacionada con un *método*. Las actividades se traducen para los participantes en **experiencias didácticas**, más o menos motivadoras, innovadoras o relevantes, que nutren experimentalmente la cultura, la formación y la memoria didáctica del alumno y del docente. Los *métodos*, las *técnicas* y las *actividades didácticas* pueden cohesionar la formación y orientar la actividad y la experiencia a más ricos procesos y mejores resultados, con la mirada puesta en la formación de la persona.

Proponemos unas analogías: 1) **Analogía del palacio**: Si los métodos fuesen las grandes secciones de un palacio, las técnicas podrían ser sus pasillos y estancias, y las actividades sus zonas y su decoración. 2) **Analogía del árbol**: Si la enseñanza fuese un árbol, los *métodos* podrían ser sus grandes divisiones, las *técnicas* podrían asimilarse a sus ramas menores, y las actividades a las hojas y a las flores, unas naciendo de ramas y alguna directamente del tronco y de las grandes ramas. 3) **Analogía del viaje en carretera**: Si los métodos fuesen autopistas, las técnicas serían las salidas de esas vías, y las actividades, las estaciones de servicios, las pistas de frenada, los vericuetos, las paradas, las vistas, las conversaciones, las experiencias sensibles...



## IV PRINCIPIOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

### Aproximación conceptual y sentido pedagógico

Los *principios didácticos* tienen mucho que ver con el contexto social y ético en que se idean, consensúan, desarrollan y evalúan. Tienen un carácter bastante estable, envejecen poco. Conectan y adecuan las cualidades de la mejor enseñanza realizada en el pasado con la deseable en el futuro, trayendo nuevas necesidades, otras situaciones y más complejidad. Por eso su rejuvenecimiento se orienta a la redefinición e inclusión de otros principios, desde la sensibilidad, la apertura y el conocimiento. Enlazan los fines de la educación con la comunicación didáctica, y ahorman a todos los niveles educativos entre sí. Pueden considerarse *guías para la calidad, el compromiso y la autoexigencia pedagógica* en la que se implican todos los procesos educativos que se desarrollan en el centro docente y la etapa de referencia, y no sólo en la comunicación didáctica. Son causa y consecuencia de una cultura y un clima de centro determinados que sale y entra de las aulas *por ósmosis*, cohesionando y definiendo el estilo pedagógico real del centro, el nivel y/o el aula. Cobran mayor sentido cuando se proyectan en y desde un currículo (semi)abierto, cuando la enseñanza es autónoma, y la institución es democrática, colaborativa y se orienta a la innovación y al desarrollo profesional y personal de los docentes. Se suelen concretar por etapas. Requieren conciencia (comprensión clara), voluntad, compromiso y trabajo sostenido por parte de los docentes implicados. Pueden conceptuarse como: 1) *Bases metodológicas* de la enseñanza compartidas por los miembros de un equipo docente en un contexto determinado. 2) *Orientaciones didácticas, ingredientes o características pretendidas de la enseñanza* en un contexto definido, capaces de mejorar las relaciones interpersonales, los aprendizajes formativos, la adquisición de competencias, etc. Así, se habla de *metodología activa, significativa, transdisciplinar*, etc., en función de las cuales se planifica y desarrolla. 3) *Posibles criterios de evaluación de la enseñanza-aprendizaje* en todo su continuo de concreción: desde la planificación hasta la experiencia didáctica, pasando por métodos, técnicas y actividades didácticas.

Los principios didácticos sostienen la enseñanza. Son las vigas de la *casa*. Los métodos y las técnicas didácticas podrían ser las *traviesas*. Unas técnicas aplicadas sin orientación didáctica pueden ser incoherentes, y unas intenciones sin realización pueden indicar una *didáctica inmadura*. Así, *métodos y técnicas de enseñanza* quedan ahormados por *principios didácticos* y se desarrollan con actividades didácticas.

### Principios didácticos para debate

Partiendo de una *metodología* basada en la *formación del profesorado* y el *respeto didáctico*, presentamos un ‘sistema de principios didácticos’ que pueden ser debatidos por los equipos docentes. Unos serán *obvios* y otros *complejos*, unos *aplicables* y otros *de horizonte*. Pero todos pretenden ser acordes con la naturaleza *social, reflexiva y utópica* de la práctica didáctica. Se propone dialogar sobre cada uno de ellos, con la mirada puesta en su posible inclusión en el *proyecto pedagógico de la etapa*. Concretamente, en dos sentidos: *qué se entiende por ellos*, y *cómo llevarse a la práctica* para enriquecer la comunicación educativa.

a) **Principios relativos a condiciones de enseñanza:**

- 1) *Principio de sentimiento, afecto y razón:* Todos necesitamos dar y recibir afecto, respeto y consideración, y sobre ese substrato las responsabilidades se realizan mejor. El sentimiento y el afecto son ya formas de conocimiento que actúan como causas y consecuencias de más y mejor conocimiento. Si sentimos mal (sin empatía, egocéntricamente, de forma interesada o desde prejuicios), ¿cómo podemos imaginar que podamos pensar bien?
- 2) *Principio de autoridad docente:* La *autoridad* (admiración, ascendencia, influencia...) se cultiva, se obtiene, no se impone. No la tiene un profesor por serlo. Como ha dicho J.M. Carbó (2000), el docente tiene poder, pero la *autoridad* la da el alumno. La experiencia nos informa de que el poder puede vencer inmediatamente, pero a la larga no convence. La autoridad docente convence gradualmente, a medida que el alumno le reconoce como referente o líder fiable, por su conocimiento del qué y el cómo enseñar, incluidas sus dimensiones afectiva, instructiva, orientadora, ética y evaluativa. La presencia de una autoridad docente suficiente es una necesidad didáctica de profesores y de alumnos. Su existencia hace más grata la enseñanza presencial y el aprendizaje no presencial -incluido el estudio-, permite exigir más al alumno y actúa como prevención de indisciplina.
- 3) *Principio de autodisciplina escolar:* Sin ella no es posible la comunicación didáctica. La *autodisciplina* es consecuencia del orden, voluntad (esfuerzo, renuncia, empeño o afán de superación) y compromiso derivado de la motivación de los alumnos en las actividades didácticas. Existen muchos modos de favorecerla, aunque su nivel de desarrollo en cada alumno pueda estar relacionado con su historia personal, su educación familiar, vínculos con otros sistemas de referencia, pertenencia o expectativa, etc. Desde un punto de vista didáctico, la conceptuamos como *un referente a aprender y conquistar*, no como un logro que *se deba tener*, teniendo en cuenta las características personales de los alumnos.

b) **Principios relativos a intenciones de enseñanza:**

- 1) *Principio de clima social del aula:* La vida en el aula se desarrolla sobre un clima social que queda bien descrito por el *signo* (más o menos positivo) y por su *característica orientadora* (por ejemplo, el interés, la ansiedad, la apatía, la inclusión, la eficacia, la cooperación, el emprendimiento, la iniciativa, la autonomía, la creatividad-innovación, el tedio, etc.). Resulta del clima social del centro, el respeto didáctico del docente, su cercanía e implicación en el grupo y sus procesos, su ética y su fiabilidad, la motivación didáctica, el empleo de la asertividad en el día a día, el ritmo didáctico, la cohesión, la satisfacción, la eficacia del trabajo, la convergencia de *autoestimas* individuales y colectivas, la variedad y la coherencia metodológicas, el ritmo de enseñanza fiable y sensible al aprendizaje, los agrupamientos flexibles, la organización del ambiente físico, etc. Se mantiene y nutre además con elementos concretos, como el empleo de los nombres de los alumnos y del '*nosotros*' para referirse al grupo, la comunicación de expectativas positivas, la definición de la relación y de la metodología (en clase y en tutorías), la atención a lo que les preocupa, la disponibilidad y la ayuda, la comunicación con las familias, la evitación de comportamientos egocéntricos, etiquetas, prejuicios, etc.
- 2) *Principio de aprendizaje formativo*, más allá del *aprendizaje significativo y relevante*: Se asume acriticamente que se debe pretender un *aprendizaje significativo y relevante*, entendiendo por tal el que el alumno realiza desde las

capacidades disponibles, relacionando el contenido nuevo con lo que ya sabe, haciendo desde sí mismo, actuando desde una educación armónica (emocional, cognoscitiva, social...) para la vida, más allá de lo escolar, etc. El objetivo de esta pretensión es la funcionalidad, la aplicación y el aprender por sí mismo para realimentar lo anterior. Este planteamiento no es incorrecto, pero nos parece incompleto. Es como saber colocar ladrillos bien cementados, sin preguntarse: “¿qué estamos haciendo?” o “¿qué estamos construyendo?”. Desde nuestro punto de vista, el objetivo de la Didáctica no es sólo el *aprendizaje significativo y relevante*. No lo ha sido nunca. El objetivo de la Didáctica es la *formación de la persona*, en función de la cual sí caben aprendizajes relevantes. Esta diferencia es esencial, porque sin la formación como anhelo didáctico lo construido puede no tener nada que ver con la *educación*. En efecto, nos parece esencial revisar el tradicional *principio de significatividad*. El aprendizaje significativo no tiene norte, como tampoco lo tienen constructos como la motivación, la creatividad o la autoestima. Por ello no todo aprendizaje significativo se traduce en formación, y muchos pueden ser *deformativos* (A. de la Herrán, e I. González, 2002, pp. 282, 283, adaptado). En función de la formación con frecuencia es preciso desaprender y reaprender muchas cosas. El *aprendizaje formativo*, que implica una *interiorización creativa* y la *evolución de la persona*, apunta más allá de la *actividad mental* y del *aprendizaje significativo o relevante*.

- 3) *Principio de personalización, atención a la diversidad e inclusión*: La enseñanza se ha de adecuar a las características de cada alumno, de modo que cada uno sea -y se sienta- atendido personalmente. Una adaptación didáctica en el marco de grupo es acorde con la educación en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional, desde la percepción de la diversidad como valor saludable de normalidad social. Desde esta realidad caben todos los alumnos, cada cual con sus peculiaridades y precisamente por ello, de modo que la percepción de su ‘diferencia’ (por ejemplo, en capacidad, aspecto físico, sexo, religión, colectivo étnico, orientación sexual, edad, pertenencia a un grupo social vulnerable, etc.) sólo es la expresión de un acto egocéntrico. Por tanto, no ha de vivirse como un problema, sino como una característica de convivencia plural, una oportunidad para el respeto, el conocimiento mutuo, la cooperación y la formación de todos como ciudadanos y aprendices abiertos y flexibles. Este principio anima a persuadir a los alumnos sobre la necesidad de componer una ciudadanía compuesta por colectivos más sensibles y maduros y menos narcisistas.
- 4) *Principio de educación con y de la familia*: Dependiendo de la madurez y adaptación del alumno, este principio puede incluir una relación de diferente nivel de profundidad: ‘*información a*’, ‘*coordinación con*’, ‘*participación de*’ o ‘*formación de*’ la familia. De ellos el más complejo y fértil es el último, que justifica a los demás. Verifica que el camino más corto en educación es la línea curva, y que esta curvatura pasa por la familia y por los medios de comunicación. Refiriéndonos aquí a la primera, requiere de los tutores una preparación pedagógica adecuada, y de los padres una receptividad por su formación como educadores. Este *principio didáctico* tiene mucho que ver con el trabajo autoformativo de los padres o tutores, incluyendo que: “El único modo de educar bien es que el que eduque funcione bien. [...] Éste es el mayor regalo, el mayor bien que uno puede hacer y dar a sus hijos. [...] ya podemos estudiar toda la pedagogía que queramos, que nuestra educación será reflejo de cómo estamos funcionando y no de lo que hemos leído” (A. Blay, 2006, p. 52). Se trata de crear un frente educativo común familia-escuela, asumir, desde la humildad y la unidad, que la educación es una tarea compartida, conocer y aprovechar lo que ambas aportan, trabajar las discrepancias, aprender de los errores.



c) **Principios relativos a la orientación didáctica del alumno:**

- 1) *Principio de motivación formativa:* La *motivación* activa y orienta los comportamientos. Está muy relacionada con la *disposición*, comprendida como síntesis entre *ganas* e *interés*. Es *causa* de actuación individual y colectiva, y puede serlo de *autoorientación*, *implicación* y *compromiso*. Es inaccesible directamente desde el exterior, aunque se pueda influir en ella. Por tanto, a un alumno *no se le puede motivar*, si por ello se entiende *actuar desde lo que le mueve*: va a responder a causas y decisiones propias. Por esto, no hay alumnos *desmotivados*. Lo que suele ocurrir es que la motivación manifestada puede no ser la que creemos deseable. Con todo, se puede *educar la motivación del alumno*, “se le podrá acompañar al borde del río, pero no *beber por él*” (aforismo japonés). El docente desarrolla su acción educativa sobre una *tensión dialéctica* tendida entre los motivos de los alumnos y su intento de educarlos. Para ayudar a ello puede tener muy en cuenta los intereses de los alumnos. Decía V. García Hoz (1988) que cuando un alumno mostraba interés por determinada materia o actividad, el problema de su motivación estaba resuelto. El problema es ayudarle a llegar hasta ahí. Se puede recurrir a decenas de “técnicas de motivación” contrastadas (p. ej., A. de la Herrán, 1999b), relacionables con la metodología didáctica, desde las que se puede investigar e innovar. Quiere esto decir que la motivación no es sólo una *condición de acceso* al proceso formativo: puede actualizarse en todo momento y desde luego más allá del aprendizaje concreto que se esté llevando a cabo. La *motivación formativa* va más allá de la *motivación por el aprendizaje significativo*. Implica *movimiento interior hacia la mejora personal y del entorno desde el conocimiento*, que tiende a *activar y orientar* los comportamientos, en los mejores casos, al *crecimiento personal* (“superarme”, “madurar”, “educar mi razón”, “percibir mi responsabilidad actual y para un desarrollo profesional<sup>4</sup> futuro”, autoevaluarse, etc.) y/o la *mejora social* (“cooperar”, “combatir injusticias”, “respetar los derechos de las minorías”, “evolucionar”, etc.). Define un proceso de *equilibración* constructiva. No son pocos los alumnos con motivaciones maduras. Será preciso no *taponarles*. “La buena didáctica es aquella que deja que el pensamiento del otro no se interrumpa y le permite, sin notarlo, ir tomando buena dirección” (E. Tierno Galván).
- 2) *Principio de estudio y de pensamiento propio:* Estudiar es ejercitar la comprensión para acceder al conocimiento. *Comprender* no es sólo *interpretar en primera instancia* y olvidarse. Al sistema neuronal no le basta *una sola vez* para aprender. La *comprensión* implica esfuerzo adquisitivo, repetición y ejercicio, para que se cree una ruta neurológica suficiente que pueda asimilarse a *conocimiento*. La repetición no ha de ser una práctica ingrata o rancia. De hecho tendemos a repetir lo que nos agrada. El estudio tiene como objetivo básico el *afianzamiento comprensivo*, que al conseguirse produce satisfacción, seguridad, autoconfianza, maduración de lo aprendido e incrementa la seguridad en la capacidad de razonar. Se podría asociar a ‘*calidad del conocimiento*’. Lo anterior se favorece desde una motivación adecuada, el conocimiento y práctica de ‘técnicas de estudio’ facilitadoras y la costumbre que otorga una rutina voluntaria, educable desde el primer año de edad, y que puede beneficiar a otros procesos complejos, incluidos la creatividad y la conciencia. Dijo A. Einstein: “Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una

---

<sup>4</sup> Se trata de aproximar lo antes posible lo profesional a la formación, comprendiéndolo como fuente de motivación y de inserción social, que favorece el conocimiento de la sociedad que compone desde el ejercicio de sus profesiones y potencia el necesario proceso de *identidad (social y profesional)* del alumno.

oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del conocimiento”. Si admitimos que: “la persona no es más que lo que la educación hace de ella” (I. Kant), que “somos lo que conocemos” (F.E. González) o que “resultamos de nuestra *interiorización creativa*”, el *estudio* puede experimentarse como ‘camino para el cultivo personal desde el conocimiento cuyo fin social es contribuir a una sociedad más lúcida y madura’. Dicho inversamente: donde no hay estudio prevalece la ignorancia (bien como desconocimiento, bien como ilusión de conocimiento), que a veces se expresa como estupidez. Quien no estudia bien algo, no sabe de ello y no puede desembocar en una *ignorancia lúcida* basada en ‘saber lo que desconoce’. Quienes ignoran, pueden pensar que *saber es creer conocer*. A esta identificación abocan muchos modelos en los medios. La escuela está bastante sola en esta lucha por la honestidad. Su esperanza de antes y de mañana sigue dependiendo del estudio, que se puede orientar a tres ámbitos relevantes para la formación: la *comprensión*, la *creatividad* y el *autoconocimiento*. La enseñanza debería integrarlos.

- 3) *Principio de trabajo en equipo, cooperación y autonomía*: El trabajo en equipo, la cooperación en función de una meta común y su desarrollo desde la autonomía del alumno son buenos contrapuntos del trabajo y el estudio individuales. La autonomía del alumno tiene más sentido didáctico si se asienta en un conocimiento previo necesario o se encamina a él. Las diversas técnicas de enseñanza han de pretender el desarrollo de actitudes y procedimientos desde los que cabe acceder al aprendizaje de conceptos, así como a otras competencias relevantes, como la autoorganización, la iniciativa, el liderazgo, la resolución de problemas, la superación de las dificultades y la resiliencia, el aprendizaje de los errores, la investigación reflexiva, la autoexigencia y la búsqueda de calidad de lo elaborado, la creciente capacitación y autonomía, la autorregulación y autoevaluación responsable, la capacidad de relación o de conocimiento, etc.
  - 4) *Principio de autoevaluación continua y formadora*: ‘Evaluar’ es analizar para mejorar. ‘Analizar’ es conocer para proceder. Y ‘mejorar’ es mejorarse, *desempeorarse*, orientar y optimizar lo que se hace. Por tanto, la ‘evaluación’ está vertebrada por la formación y la coherencia. Como parte de su formación, toda persona ha de aprender a autoevaluarse, en cualquier edad y haga lo que haga, tanto si está habituado o se le entiende ‘capaz de ello’ como si parece que no lo es, y precisamente por eso. La autoevaluación ligada a un aprendizaje didáctico, a su vez articulado en ‘criterios de evaluación’ o resultados de aprendizaje esperados y compartidos, favorece la motivación por el aprendizaje didáctico, relaciona el aprender con la responsabilidad como estudiante, la madurez personal y la inserción social. Su síntesis asocia un enfoque intensamente formativo. Su desarrollo se basa en una enseñanza que ayuda al alumno a hacerse más dueño de sí mismo y lo que hace desde lo que la escuela le propone, pero sin permanecer en ello.
- d) *Principios relativos a una transversalidad necesaria*: La *transversalidad* es una estrategia didáctica para educar en valores y virtudes y para dar respuesta a problemas sociales a las que no puede ser ajena. La enseñanza nutrida con temas transversales pueden enriquecer la formación de la persona desde cualquier materia. Si nuestra docencia converge en la instrucción, no podremos formar. Si no es ‘en valores y virtudes personales’, no estaremos educando. La *transversalidad*, que en algunos centros ‘se ha atravesado’ –como decía I. González (2000)- puede comprenderse como estrategia planificadora, posibilidad motivadora y metodológica, base de estilos docentes, disposición más compleja del tejido curricular, posibilidad de innovación e investigación, fundamento de orientación

formativa para la mejora social, etc. Incluye temas compartidos por profesores y estudiantes, abiertos al diálogo, a la profundización, a una evaluación continua, a la integración de referentes enriquecedores, flexibles, adaptables a contextos y a materias específicas. Los sintetizamos en éstos:

- 1) *Principio de desarrollo integral del conocimiento*: 1-1) *Para ayudar a estudiar*: Técnicas de trabajo intelectual para la comprensión, búsqueda, organización, producción creativa, presentación y comunicación oral y escrita, etc. 1-2) *Para aprender a investigar*: Capacidad de formular buenas preguntas, talante indagador, aprendizaje por descubrimiento, actitud y recursos para la investigación, valoración del conocimiento científico, en cualquiera de sus modalidades. 1-3) *Para la crítica*, análisis, valoración, alternativas, etc. 1-4) *Para la complejidad del conocimiento* mediante la apertura a la transdisciplinariedad, la síntesis.
  - 2) *Principio de madurez personal y social*: Comprendido, desde el ámbito individual, como eje de la formación, incluyendo el equilibrio personal, las buenas relaciones sociales, la superación de egocentrismos, el desarrollo de la responsabilidad y el compromiso, la autocrítica, la rectificación, la autonomía, la ética, la ejemplaridad y la coherencia, etc. Y todo, para su proyección en la vivencia de una *ciudadanía saludable*: 3-1) *Para la convivencia en y para la diversidad*, ya aludida en otro principio didáctico, desde el sentido de una educación y evolución permanente de todos. 3-2) *Para la generosidad*: cooperación, ayuda, solidaridad, etc. 3-3) *Para el consumo*: publicidad, medios de comunicación, etc. 3-4) *Para la salud*: alcohol, tabaco, drogas, alimentación, vida sexual, ocio, etc. 3-5) *Para el respeto y la conservación del medio ambiente*: ecología, respeto y unidad con la naturaleza, etc.
- e) ***Principios didácticos de radicalidad posible***: Desde nuestra concepción de la Didáctica General, los *temas transversales* no son suficientes. Responder a problemas o a necesidades sociales vigentes, contextualizadas, neutralizables y relacionadas en última instancia con la *rentabilidad* es necesario. Pero existen otras necesidades sordas, otros retos educativos silenciosos y perennes, anteriores a éstos, que aunque no se demanden, son *formación*. No encajan con las características de los *temas transversales* ordinarios. No se suelen incluir en los currícula oficiales. Pero atraviesan a los *transversales* y a las *áreas* o *materias*. Se comportan como *espirales* o *radicales* a ellos y parecen definir una ‘tercera dimensión curricular’. El *currículo* quedaría así compuesto por tres dimensiones (*áreas curriculares* o *materias*, *temas transversales* y *temas radicales* o *perennes*) orientadas a un cambio social centrado en la evolución de la conciencia:

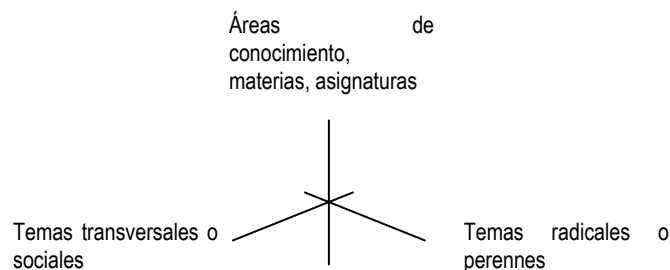


Figura 3: Dimensiones curriculares

Cada uno contiene a los demás, todos son atrios y metodologías de educación de la conciencia, y su enseñanza requiere de una interiorización previa y suficiente. Presentamos algunos de ellos (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2006, pp. 100-102):

- 1) *Principio de educación para el reconocimiento y superación del ego(centrismo) humano*, individual y colectivo, como fuente de la mayor parte de las injusticias, errores y problemas sociales y profesionales. Requeriría del desarrollo de lo que hemos denominado “didácticas negativas”, basadas en el trabajo sobre capacidades con cuya pérdida (a modo de lastres a soltar por el conocimiento, la empatía y el proyecto evolutivo común, etc.) se ganaría en madurez y humanidad. Algunas de ellas podrían desarrollarse sobre la ‘didáctica del prejuicio’, la ‘educación en el odio’, la intolerancia, las fobias sociales (xenofobia, homofobia, etc.), la inmadurez, los *ismos* excluyentes, etc. Además, este principio serviría para interpretar valores transversales. Unos ejemplos: la creatividad, la solidaridad o la empatía pueden ser egocéntricas, y ser aplicadas al propio interés o incluso a la destrucción y nutrirse del daño ajeno.
- 2) *Principio de educación para el autoconocimiento*, como respuesta a la pregunta ¿Quién soy yo? Es el más importante aprendizaje que puede descubrirse, y lo consideramos progresivamente adquirible desde tres vías complementarias (A. de la Herrán, 2004): 1) *Negativa*, mediante el reconocimiento de la propia añadidura (A. de Mello), léase propios “condicionamientos” (A. Blay, 2006), “programas mentales colectivos” (J. Krishnamurti, A. de Mello). 2) *Directa*, mediante la meditación. 3) *Indirecta*, por el conocimiento. Es la mayor dificultad de aprendizaje y la de mayores consecuencias. Damos la vida por lo que no somos y solemos morir sin tener ni idea de quiénes somos. ¿No tiene esto algo que ver con la educación?
- 3) *Principio de educación sobre y para la humanidad*, como contenido del que es preciso hablar mucho más de lo que se hace y sobre el que los alumnos de toda etapa deben pensar –entre otras cosas porque el niño de 5-6 años ya está capacitado para imaginarla, y de hecho lo hace-, por ser mucho más real que cualquiera de sus particiones. Para Eucken, la humanidad es la única realidad, para J. Martí es la verdadera “patria”, y Savater previene que la humanidad es una patria que muere sin haber podido nacer todavía.
- 4) *Principio de educación para la universalidad*, como desembocadura del *autoconocimiento*. Se sitúa más allá de lo singular o lo parcial, incluyéndolo, favoreciendo un cambio preposicional que podríamos considerar *formativo*, en tanto que basado en un enfoque de mayor complejidad de conciencia: en lugar de razonar predominantemente ‘hacia o para mi sistema’, se trataría de aprender a hacerlo ‘desde mi sistema, para la posible evolución humana’.
- 5) *Principio de educación para la muerte* clave de una más realista y consciente orientación y responsabilidad de la vida propia y de los demás.
- 6) *Principio de duda*, como soporte más fiable del saber y aprendizaje instrumental orientado a un mejor uso de la razón, que pueda permitir (des)aprendizajes significativos y (re)aprendizajes transformadores y el desarrollo de conocimientos autónomos y autógenos, no-parciales y tendentes a lo universal, a la altura de la naturaleza “dudosa” (Russell) del mismo conocimiento.

Una cuestión normal ante esta propuesta u otra semejante, podría ser: ¿Cómo abordar estos ámbitos desde la enseñanza? Nuestra respuesta es que, si lo que se practica es la educación, ¿cómo pueden no abordarse?

## CONCLUSIÓN

"No se puede dejarlo así; no se puede no dejarlo así; no se puede dejarlo así, ni no dejarlo así" (Thich Nhat Hanh, 1978, p. 133).

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Blay, A. (2006). *Ser. Psicología de la autorrealización* (2ª ed.). Barcelona: Ediciones Índigo (e.o.: 1992).
- Carbó, J.M. (2000). Dieciséis Tesis sobre la Disciplina. *Cuadernos de Pedagogía* (284), 82-85.
- Freinet, C. (1999). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna* (39ª ed.). México: Siglo XXI (e.o.: 1969).
- García Hoz, V. (1988). Práctica de la Educación Personalizada. La Alegría en la Obra Bien Hecha. *II Curso de Pedagogía para Educadores*. Madrid: Fundación Universitaria Española, noviembre-marzo.
- Herrán, A. de la (1999). Claves para la Formación Total de los Profesores. *Tendencias Pedagógicas* (4), 37-58.
- Herrán, A. de la (1999b). Didáctica de la Motivación (1ª y 2ª partes). *Suplemento Pedagógico Acade* (25), 10-13, y (26), 6-9. Enciclopedia DIOE <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/DID%C1CTICA%20DE%20LA%20MOTIVACI%D3N.pdf> (consulta: 14-9-2007).
- Herrán, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la, y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Monereo, C. (2005). La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. En VV.AA., *Aprender autónomamente. Estrategias didácticas*. Barcelona: Barcelona: Graó-Laboratorio Educativo.
- Pérez Gómez, Á. (2007). No Es Hora de Reformular la Escuela sino de Reinventarla. *Escuela* [Entrevista a Á. Pérez Gómez] (3750), 24-25
- Sobejano, M.J. (2003). Aproximación a las Didácticas Específicas. En I. Escudero Ríos y otros, *Didácticas específicas de las áreas del currículum*. Madrid: UNED.
- Thich Nhat Hanh (1978). *Claves del zen*. Salamanca: Ediciones Sígueme (e.o.: 1973)

## BIBLIOGRAFÍA DE ESTUDIO

- Arends, R.I. (2007). *Aprender a enseñar* (7ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Estebaranz, A. (2007). Estrategias didácticas para la innovación educativa. En A. Medina, J. Muñoz, I. Egido, A. Estebaranz, y A. Roríguez, *Perspectivas didácticas para el Siglo de la Educación*. Sevilla: Fundación Fernando Rielo.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la autonomía* (4ª ed.). México: Siglo XXI (e.o.: 1997).
- Hernández, F., Sancho, J.M. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Laia, Barcelona.
- Herrán, A. de la (1998). *Cómo estudiar en la universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Madrid: Universitas.
- Pérez Ferra, M. (2005) (Coord.), Quijano, R., y Pérez, M.P. (2005). *Actitudes del profesorado de Educación secundaria obligatoria, respecto al desarrollo de capacidades profesionales básicas*. Málaga: Aljibe.

Pérez Gómez, A. I.; Martínez, M.; Tey, A.; Essombra, M. A.; González, M<sup>a</sup> T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Barcelona: Octaedro.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Pujolás Maset, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

VV.AA. (2002). *Mi infancia son recuerdos...* Madrid: Editorial Santillana

Sánchez Huete, J.C. (Coord.) (2008). *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS.

Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

## GLOSARIO

**Actividades didácticas:** Desarrollos comunicativos de la metodología didáctica (AH).

**Didáctica General:** Ciencia de la Educación que estudia los fundamentos y decisiones sobre la enseñanza, para la formación personal y la evolución social (AH).

**Estudio:** Camino para el cultivo personal desde el conocimiento cuyo fin social es contribuir a una sociedad más compleja, lúcida y madura. Es una vía de (auto)formación que puede llevar a saber más, ser mejores personas y comportarnos como ciudadanos más sensibles, reflexivos y cultos. Se apoya y favorece la comprensión del legado social, la propia creatividad y el autoconocimiento (AH).

**Experiencia didáctica:** Interpretación subjetiva de las actividades didácticas. (AH)

**Formación:** Objeto de estudio y pretensión de la Didáctica. Eje y vector de la educación de la persona. Incluye a la instrucción, los valores, la madurez, el crecimiento personal o la autoorientación. Requiere de un aprendizaje formativo, que va más allá de la actividad mental y el aprendizaje significativo o relevante, e implica una interiorización creativa cuya desembocadura es la evolución de la conciencia y la disminución de inmadurez o egocentrismo. Puede equivaler a educación de la razón, autoeducación, autoformación, transformación y evolución personal y se realiza en la mejora social (AH).

**Metodología didáctica:** Conjunto de métodos y técnicas de enseñanza consideradas o aplicadas (AH).

**Métodos de enseñanza:** Métodos didácticos. Caminos trazados por la enseñanza que conducen al aprendizaje y a la formación de las personas. Los clasificamos en tres grandes grupos interrelacionados y a veces solapados: 1) Expositivo. 2) Interactivo (socializado y para la creatividad colectiva), y 3) Para el trabajo individual y/o autónomo (AH).

**Motivación:** Receptividad, deseo voluntario y movimiento orientado a la acción o a una pretensión interna y/o externa (AH).

**Motivación formativa:** Receptividad, deseo voluntario y movimiento orientado a la mejora personal desde el conocimiento (AH).

**Principios didácticos:** Bases metodológicas de la enseñanza, orientaciones didácticas, ingredientes o características pretendidas de la enseñanza compartidas por un equipo docente en un contexto determinado. Posibles criterios de evaluación de la enseñanza-aprendizaje (AH).

**Técnicas didácticas:** Concreciones de los métodos didácticos. Propuestas metodológicas. Metodologías (en plural). Modos contrastados de articular actividades didácticas para lograr objetivos didácticos (AH).

## ACTIVIDADES

Gran grupo:

‘Entrevista pública’: Con la técnica de las ‘prelaciones’ y el ‘puzzle’, preparar y desarrollar en el aula de una ‘entrevista pública colectiva’ sobre el tema “La enseñanza en el aula de Secundaria” a dos profesores innovadores de dos centros de Secundaria.

‘Mapa conceptual cooperativo’. Con la técnica del ‘consejo de representantes’ y abundante material documental, dividirse en cuatro grupos y realizar un mapa que relacione técnicas de enseñanza habituales en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria. Se expondrán los hallazgos y se intercambiarán conclusiones críticas.

Seminario:

‘Fichero cooperativo’: Desde el mapa anterior elaborar un ‘fichero cooperativo de técnicas didácticas para la enseñanza secundaria’ válidas para varias asignaturas y asimilables a Didácticas Específicas. Intentar valorarlas y clasificarlas.

‘Cuestionario sobre metodología didáctica’: Construir y validar un cuestionario dirigido a profesores, para conocer su práctica, cómo se organizan, qué técnicas utiliza, las dificultades de aplicación, qué procesos de innovación ha desarrollado, etc.

Mixtas-no presenciales:

Seminario-no presencial-seminario: ‘Cuestionario y entrevista’: Construir, validar y pasar un cuestionario a docentes de varios centros de Secundaria sobre principios didácticos en la etapa, técnicas didácticas por ciclos, motivaciones, dificultades, etc. Con algunos, mantener una entrevista en profundidad, sobre el significado y variables de las que creen que depende su ‘evolución metodológica’. Analizar datos y extraer conclusiones.

Seminario-actividad no presencial: Enriquecer la programación de una unidad didáctica con una o más propuestas metodológicas anteriores, posteriores, interiores o envolventes a ella.

No presencial-seminario: ‘Una aproximación a la mala práctica docente’. Encuestar a antiguos alumnos y a alumnos actuales, así como a sus profesores de Secundaria, para obtener testimonios sobre ‘errores didácticos habituales’. Clasificarlos. Descubrir diferencias entre errores del presente y del pasado, comparar percepciones de alumnos y de sus profesores, definir causas o fuentes comunes, etc. Elaborar un instrumento de autoevaluación de la enseñanza que favorezca la reflexión formativa desde este enfoque.

No presencial-seminario: 'Recuerdos didácticos': Mantener y registrar entrevistas en profundidad a una selección de personas profesionalmente destacadas, para descubrir en qué medida la enseñanza recibida en Secundaria les fue relevante, qué experiencias didácticas recuerdan. ¿Coinciden sus testimonios con otros de textos divulgativos como el de VV.AA. (2002)? Valorar los testimonios y llegar a conclusiones.

Tutoría: 'Coherencia didáctica': Un alumno o un pequeño grupo puede solicitar una tutoría previa con el profesor/a de Didáctica General. Pensar con él/ella cómo tiene previsto plantear una clase siguiente. Como la Didáctica es cosa de tres, se intentará consensuar un enriquecimiento con alguna técnica. Después de la sesión, coevaluar su desarrollo.