



Mi Universidad

LIBRO

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Licenciatura en Psicología

Quinto Cuatrimestre

Enero - Abril

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los

jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Estrategia de Enseñanza y aprendizaje

Objetivo de la materia:

En todos los campos de la actividad humana que se realiza en forma racional y organizada, es necesario que antes de invertir recursos, de destinar tiempo a la actividad, de involucrar personas en su desarrollo, se defina con claridad cuáles deben ser los resultados que se esperan lograr como consecuencia de realizar esa actividad.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos Escritos	10%
2	Actividades Áulicas	20%
3	Trabajos en plataforma Educativa	20%
4	Examen	50%
Total de Criterios de evaluación		100%

INDICE

Unidad 1

Estrategias de aprendizaje.

- 1.1 Conceptos de Estrategias de Aprendizaje.
- 1.2 Definición de estrategias.
- 1.3 Presentación en PowerPoint.
- 1.4 Presentación para clase.
- 1.5 La importancia de las estrategias de aula.
- 1.6 Presentación en PowerPoint.
- 1.7 Clasificación y Tipos de Estrategias.
- 1.8 Características de las estrategias de E-A.
- 1.8.1 Presentación en PowerPoint Lectura 3.

Unidad 2

Función docente.

- 2.1 La función mediadora del docente.
- 2.2 El rol del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje.
- 2.3 Un Modelo para las relaciones efectivas maestro-alumno.
- 2.4 Habilidades básicas para el manejo de estrategias de aprendizaje.
- 2.5 Estrategias de Enseñanza para la promoción de Aprendizajes Significativos.
- 2.6 Los procesos formativos en el aula estrategias de E-A.

Unidad 3

Laboratorio de docencia.

- 3.1 MATERIAL DE APOYO. Oriol Amat Salas - Aprender A Enseñar.
- 3.2 Construcción de una Estrategia de Aprendizaje.
- 3.3 Aplicación de la Estrategia de Enseñanza y de Aprendizaje.
- 3.4 Retroalimentación.

Unidad 4

Diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

4.1 Elaboración de Plan Estratégico de Enseñanza.

4.2 Análisis de la Estrategia de Aprendizaje plan de clase.

Unidad I

Estrategias de aprendizaje.

I.1 Conceptos de estrategias de aprendizaje.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nisbet y Shucksmith (1986) definen Estrategias de Aprendizaje como “las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos” Pozo (1996) explica lo que son las estrategias de aprendizaje y los procesos que están relacionados. La figura (2) muestra a manera su planteamiento.

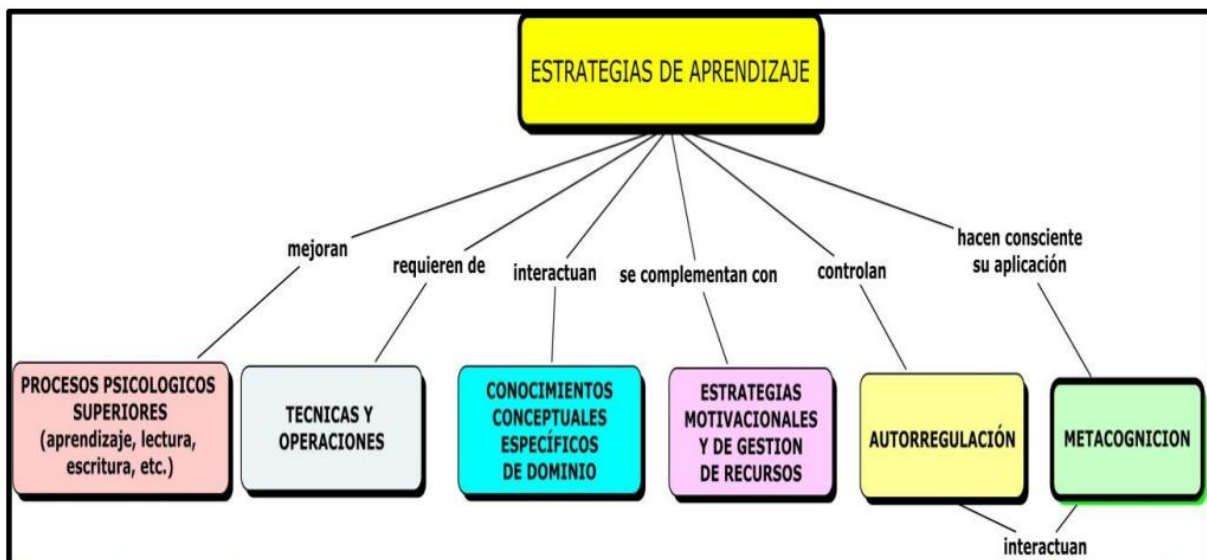


Figura 2 Mapa Conceptual de estrategias de aprendizaje y procesos relacionados
Fuente: Elaborado en base a lo propuesto por Pozo(1996)

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010:179) se enfocan en las características que deben tener las Estrategias de Aprendizaje basados en diferentes autores:

- Son procedimientos flexibles que pueden incluir técnicas u operaciones específicas.
- Su uso implica que el aprendiz tome decisiones y las seleccione de forma inteligente de entre un conjunto de alternativas posibles, dependiendo de las tareas cognitivas que le planteen, de la complejidad del contenido, situación académica en que se ubica y su autoconocimiento como aprendiz.
- Su empleo debe realizarse en forma flexible y adaptativa en función de condiciones y contextos.
- Su aplicación es intencionada, consciente y controlada. Las estrategias requieren de la aplicación de conocimientos metacognitivos, de lo contrario se confundirán con simples técnicas para aprender.
- El uso de estrategias está influido por factores motivacionales-afectivos de índole interna (por ejemplo, metas de aprendizaje, procesos de atribución, expectativas de control y autoeficacia, entre otros) y externa (situaciones de evaluación, experiencias de aprendizaje, entre otros).

Pozo (2000) y Portilho (2009) presentan estrategias de Aprendizaje divididas en tres bloques conforme al tipo de aprendizaje solicitado:

- Revisión y Recirculación de la información (aprendizaje memorístico): estrategias que se apoyan de un aprendizaje asociativo y sirve para reproducir eficazmente un material que normalmente es una información verbal. En la revisión se usan técnicas rutinarias o habilidades: repetir, marcar, destacar, copiar, etc.
- Elaboración (aprendizaje significativo): estrategia dirigida a la construcción de significados a través de metáforas o analogías. En la elaboración se utilizan las técnicas de palabras clave, imágenes, rimas, parafraseo, abreviaturas, códigos, analogías y la interpretación de textos.

- Organización (aprendizaje significativo): estrategia que produce estructuras cognitivas más complejas a través de relaciones de significados. En la organización se utilizan la formación de categorías, redes de conceptos, redes semánticas, uso de estructuras textuales, construcción de mapas conceptuales, etc.

Marquès (2001) considera que la estrategia didáctica con la que el profesor pretende facilitar los aprendizajes de los estudiantes, integrada por una serie de actividades que contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos. La estrategia didáctica debe proporcionar a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, esto es, debe tener en cuenta algunos principios:

- Considerar las características de los estudiantes: estilos cognitivos y de aprendizaje.
- Considerar las motivaciones e intereses de los estudiantes. Procurar amenidad. del aula.
- Organizar en el aula: el espacio, los materiales didácticos, el tiempo.
- Proporcionar la información necesaria cuando sea preciso: libros, apuntes, páginas web, asesores.
- Utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo.
- Considerar un adecuado tratamiento de los errores que sea punto de partida de nuevos aprendizajes.
- Prever que los estudiantes puedan controlar sus aprendizajes.
- Considerar actividades de aprendizaje colaborativo, pero tener presente que el aprendizaje es individual.
- Realizar una evaluación final de los aprendizajes.

BASES TEÓRICAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

¿Que son las estrategias de aprendizaje? Las estrategias de aprendizaje son planes cognitivos orientados a un desempeño exitoso. Poggioli (1997) menciona el inicio del estudio sobre estrategias de aprendizaje con la determinación de ocho métodos específicos:

1. Utilización de técnicas de estudio
2. Utilización de semejanzas y diferencias físicas de las palabras
3. Selección de una parte de las palabras o la lectura
4. Formar imágenes mentales
5. Elaborar información de manera significativa relacionando el material de aprendizaje con experiencias previas.
6. Encontrar semejanzas y diferencias
7. Construcción de frases y oraciones
8. Categorizar.

Asimismo, Schunk (1997) considera que el uso de estrategias es una parte integral de las actividades de aprendizaje y consisten en técnicas para crear y mantener un clima de aprendizaje positivo y a la vez constituyen “formas de superar la ansiedad ante lo exámenes, de mejorar la autosuficiencia, de precisar el valor del aprendizaje...”(p.363)

Las estrategias de la enseñanza según Karakoc, S. Sinsek, N (ob. cit), son las maneras que se siguen para alcanzar objetivos del aprendizaje; algunas de las estrategias contemporáneas se clasifican comúnmente como estrategias centradas en el estudiante y estrategias centradas en el profesor. Estos autores plantean que las estrategias de la enseñanza se han clasificado en cinco grupos como: la enseñanza del descubrimiento, la enseñanza expositiva, aprendizaje cooperativo, el modelo de actividades de aprendizaje, y modelo de la instrucción directa. Algunas estrategias como las de apoyo, permiten según Díaz Barriga y Hernández (ob.cit),

“mantener un estado mental propicio para el aprendizaje”, estas incluyen el fortalecimiento de los elementos motivacionales y la concentración. (p.117)

Por otro lado, es necesario para valorar la participación del estudiante en las actividades escolares Dallimore, Herstentein y Platt, (2004) en su estudio proponen que las estrategias pedagógicas deben procurar realzar calidad de la participación y eficacia de la discusión en clase, indicaron que el alumno, necesita de una facilitación activa para llevar acabo su participación en clase, lo que le permitirá incorporar ideas y experiencias propias, además se valora la participación del profesor en la formulación de preguntas eficaces, además enfatiza que un ambiente de apoyo en el salón de clase, produce las contribuciones constructivas en el proceso de la enseñanza.

Schunk (ob.cit), relaciona la motivación con la autorregulación planteando que los estudiantes motivados para alcanzar sus objetivos “realizan las actividades autorreguladoras que creen que les ayudarán (por ejemplo, organizar y repasar el material, organizar sus procesos de aprendizaje y modificar sus estrategias)” (p.375)

Las estrategias de aprendizaje suelen estar definidas de diferentes formas; Poggioli, (ob.cit) presenta una selección de varias concepciones basándose en diversos autores, considerando a la vez que el uso de estrategias va a depender de la noción que se posea de las mismas, de los recursos con los que dispone y los procesos que influyen, tales como: atender, comprender, aprender, recordar y pensar. Estas actividades constituyen las denominadas estrategias cognoscitivas.

A continuación, se presenta un cuadro descriptivo de las diferentes concepciones sobre estrategias de aprendizaje: (Nota. Tomado de resumen de Poggioli,1997,p.45-46.)

AUTOR	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (DEFINICIONES)
Rigney (1978)	Conjunto de operaciones y procedimientos que el estudiante puede utilizar, para adquirir, retener y evocar diferentes tipos de conocimiento
Showman (1986)	Constituyen un plan general que se formula para determinar cómo lograr un conjunto de objetivos institucionales antes de enfrentarse a la tarea de aprendizaje
Chadwick (1998)	Son los procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales... y que interactúan estrechamente con el contenido del aprendizaje
Mayer (1998)	Son actividades que un aprendiz utiliza con el fin de influir la manera cómo procesa la información que recibe
Morles (1991)	Son actividades mentales que realiza el lector para transformar la manera como está presentada la información en el texto escrito con el propósito de hacerla más significativa.
Mayor, Suengas y González (1993)	Son el conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo. Aplicado al aprendizaje es la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr aprender.
Beltrán (1993)	A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo trazado o exigido por la tarea.

El cuadro anterior presenta las diferentes concepciones sobre estrategias de aprendizaje o estrategias cognitivas, las cuales van a influir en las actividades de procesamiento de información y la resolución de problemas. En este sentido, Díaz Barriga y Hernández (1997) en su obra

“Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”, consideran que existen muchas y variadas definiciones que se han propuesto para conceptuar las estrategias de aprendizaje. No obstante, en términos generales una gran parte de ellas coinciden en que son procedimientos, pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas, persiguen un propósito, son más que “hábitos de estudio”, pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas) y son instrumentos socioculturales aprendidos con otras personas (p.114).

Díaz Barriga y Hernández afirma que una estrategia de aprendizaje es “un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea en forma intencional

como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (ob.cit: p.70).

A continuación se presenta un cuadro comparativo de las semejanzas y diferencias entre los autores Poggioli , y Díaz Barriga.

Poggioli (1997),	Díaz Barriga (1998)
- Presenta diversas definiciones sobre estrategias de aprendizaje. (pp.45-47)	- Elabora una concepción constructivista sobre el concepto de estrategias de aprendizaje. (Cap.2)
- Considera que las estrategias cognitivas están relacionadas con los componentes: instrucción, procesos, ejecución y resultados (p.53)	- Considera la función mediadora del docente en el aprendizaje del alumno (Cap 1)
<p>Agrupar las estrategias por categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de memoria - Estrategias físicas - Estrategias de elaboración imaginaria - Estrategias de elaboración verbal - Estrategias de agrupamiento (p.60) 	<p>Clasifica las estrategias por habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de búsqueda de información - Habilidades de asimilación y retención de la Inf. - Habilidades Organizativas - Habilidades Inventivas y creativas - Habilidades analíticas - Habilidades en la toma de decisiones - Habilidades de comunicación - Habilidades sociales - Habilidades metacognitivas y autorreguladoras
Plantea que la instrucción basada en la secuencia de eventos de tareas básicas y complejas permite al docente facilitar el aprendizaje.	Plantea que el aprendizaje significativo y cooperativo es fundamental para el desarrollo cognitivo y metacognitivo del alumno
<p>Postula el aprendizaje basado en procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Atención -Ensayo -Codificación -Evocación 	<p>Postula la enseñanza basada en la motivación intrínseca del alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valor al hecho de aprender - Modificabilidad de la inteligencia y las habilidades de estudio - Atención a la experiencia del alumno - Facilitación de la autonomía del alumno
<p><u>Los Resultados del Aprendizaje:</u> Lo conforman la exhibición de conductas que pueden inferirse mediante pruebas de naturaleza cuantitativa en función a la cantidad de información y pruebas de naturaleza cualitativa que intentan evaluar la calidad de los resultados del aprendizaje.</p>	<p><u>Los Resultados del Aprendizaje:</u> Comprenden la aplicación de los tipos de evaluación - Diagnóstica, - Formativa y - Sumativa.</p>

TIPOLOGÍA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

- **ESTRATEGIAS DISPOSICIONALES Y DE APOYO:** estas estrategias son las que ponen la marcha del proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Aquí se incluyen dos tipos de estrategias:

- **ESTRATEGIAS AFECTIVO-EMOTIVAS Y DE AUTOMANEJO:** que integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, auto-concepto, autoestima, sentimiento de competencia, relajación, control de la ansiedad, reducción del estrés, etc.
- **ESTRATEGIAS DE CONTROL DEL CONTEXTO:** se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, etc.
- **ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA, RECOGIDA Y SELECCIÓN DE INFORMACIÓN.** Integran todo lo referente a la localización, recogida y selección de información. El sujeto debe aprender, para ser aprendiz estratégico, cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas para disponer de la misma. Debe aprender, también, mecanismos y criterios para seleccionar la información pertinente.
- **ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO Y USO DE LA INFORMACIÓN ADQUIRIDA,** propiamente dichas. Incluyen:
 - Estrategias de atención, dirigidas al control de la atención y a centrarse en la tarea.
 - Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información: controlan los procesos de reestructuración y personalización de la información, para integrarla mejor en la estructura cognitiva a través de tácticas como el subrayado, epigrafiado, resumen, esquema, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.
 - Estrategias de repetición y almacenamiento, que controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo, a través de tácticas como la copia, repetición, recursos mnemotécnicos, establecimiento de conexiones significativas, etc.
 - Estrategias de personalización y creatividad: incluyen el pensamiento crítico, la reelaboración de la información, las propuestas personales creativas, etc.
 - Estrategias de recuperación de la información, que controlan los procesos de recuerdo y recuperación a través de tácticas como ejercicios de recuerdo, de recuperación de la información siguiendo la ruta de conceptos relacionados, etc.
 - Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida, que permiten utilizar eficazmente la información adquirida para tareas académicas y de la vida cotidiana a través de tácticas como la elaboración de informes, la realización de síntesis de lo

aprendido, la simulación de exámenes, auto preguntas, ejercicios de aplicación y transferencia, etc.

- Estrategias metacognitivas, de regulación y control: se refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo con los objetivos de la tarea y en función del contexto. Integran:
 - 1) Conocimiento: de la propia persona, de las estrategias disponibles, de las destrezas y limitaciones, de los objetivos de la tarea y del contexto de aplicación.
 - 2) Control:
 - I. Estrategias de planificación: del trabajo, estudio, exámenes, etc.
 - II. Estrategias de evaluación, control y regulación: implican verificación y valoración del propio desempeño, control de la tarea, corrección de errores y distracciones, reconducción del esfuerzo, rectificaciones, auto refuerzo, desarrollo del sentimiento de auto eficacia, etc.

I.2 Definición de estrategias.

CONCEPTUALIZACIÓN: ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

Es la organización y planificación previa que realiza el docente de los contenidos temáticos, métodos, técnicas y recursos que utilizará en un curso, a efecto de propiciar orientación, motivación y compromiso en sus alumnos hacia un aprendizaje significativo, al tomar en cuenta sus necesidades e intereses, con el propósito de favorecer una interacción armónica de respeto y benéfica en el grupo, para generar un ambiente propicio de enseñanza-aprendizaje

Acciones a tomar

- Organizar y planear una secuencia didáctica
- Establecer con los alumnos, lineamientos, normas y comportamientos
- Tener claros los contenidos y darlos a conocer a los estudiantes

- Preparar materiales y recursos
- Planificar actividades a realizar por parte de los estudiantes como reforzamiento y demostración de su aprendizaje

TÉCNICA.

Proviene del griego *technicos* que se refiere al que adquiere la destreza y habilidad para realizar un oficio.

TÉCNICA DIDÁCTICA: Es un conjunto de herramientas físicas, de habilidades intelectuales y procedimientos establecidos bajo ciertas características, que utiliza el aprendizaje para lograr aprendizajes y comprobar sus procesos cognitivos.

INDICADORES PARA EJECUTAR LA ESTRATEGIA.

Monitoreo, los indicadores que definen toda acción estratégica resultan:

- **CONCIENCIA:** Actuar estratégicamente supone reflexionar sobre las consecuencias de una u otra opción. Una estrategia siempre deberá basarse en la actividad metacognitiva para reflexionar sobre la conducta a adoptar y su puesta en práctica aportará información relevante sobre los propios procesos mentales que favorecen el desarrollo metacognitivo.
- **ADAPTABILIDAD:** Dado que las condiciones de actuación donde tiene lugar la toma de decisiones varía durante el transcurso de la acción, el alumno deberá regular constantemente su comportamiento, anticipando esas condiciones y planificando el curso de su actuación, reajustando el proceso y por último, evaluando y corrigiendo los resultados alcanzados en la misma.

Cuando se abordan algunos factores como posibles determinantes de un comportamiento estratégico, Monserrat Palma (1997), también argumenta la relación con los factores motivacionales. Compartiendo su criterio, se entiende que existe entre ambos procesos una relación bidireccional en la que, por un lado, el nivel motivacional, como condición interna propiciará la intención del alumno y el esfuerzo correspondiente en el desempeño de alcanzar determinados objetivos mediante una actuación estratégica; y por otro, la evidencia

de que el conocimiento por los alumnos de las estrategias que pueden utilizar y la disposición de los recursos adecuados para tomar decisiones respecto al proceso de aprendizaje crearán expectativas positivas sobre el resultado de la actividad (Pérez Luján y Álvarez Valdivia, 2002).

En resumen, desde el abordaje de una visión novedosa de esta perspectiva del proceso de aprendizaje, de carácter intencional y propositivo, se concibe un aprendizaje flexible, capaz de transferirse a diferentes situaciones, dinámicas y variadas, en las que tiene lugar la actuación en el contexto socioeducativo no solo de los alumnos, sino que incluye al profesor en un binomio que interactúa de forma eficaz e integrada.

Este comportamiento involucra las capacidades de anticipación, de planificación y de autorregulación durante la actividad intelectual, las cuales no se manifiestan al margen de los restantes factores descritos como determinantes del funcionamiento excepcional.

Es un hecho admitido que cualquier actividad cognitiva, incluyendo la aplicación de estrategias de aprendizaje, no puede observarse directamente, sino a través de vínculos indirectos como el lenguaje (explicar lo que ha pensado), y la conducta externa (acciones que dan cuenta de decisiones internas). Si ante determinada situación el alumno es capaz de poner en práctica estrategias cognitivas conscientes, entonces será capaz también de expresar lo que ha pensado por medio del lenguaje y realizará acciones externas que nos revelarán información acerca de las decisiones internas. Esto significa que el propio hecho de que el alumno sea capaz de formular y expresar verbalmente los procedimientos, da fe del carácter consciente de las decisiones que el mismo toma (Pérez Luján, González Morales y Díaz Alfonso 2004). La evaluación de todos estos indicadores en su interrelación dialéctica y sistemática, permite acercarnos sin dudas a la comprensión del funcionamiento excepcional de los alumnos talentosos.

I.3 Presentación en powerpoint.

Una presentación en PowerPoint es una presentación creada utilizando el software Microsoft PowerPoint. La presentación es una colección de diapositivas individuales que contienen información sobre un tema. Son comúnmente utilizadas en reuniones y entrenamientos de negocios y con propósitos educativos.

Las presentaciones PowerPoint usualmente comienzan con una diapositiva que contiene el nombre del tema de la presentación y a veces contiene el o los nombres de los presentadores. El título es seguido por diapositivas de contenido, que poseen información en formato de texto, usualmente en una lista de ítems, y a veces de forma gráfica. Entre los ejemplos de formas gráficas que pueden ser hallados en una presentación PowerPoint se encuentran: tablas, gráficos, diagramas, capturas de pantallas, fotos, películas y animaciones.

Función

Las presentaciones PowerPoint son populares en las reuniones laborales, tanto en las presenciales como en las teleconferencias. Estas presentaciones suelen ser utilizadas en los negocios para introducir material de entrenamiento. Muchos profesores universitarios utilizan las presentaciones PowerPoint para sus clases en lugar de realizar las anotaciones en las pizarras antes de que comience la clase. Las presentaciones PowerPoint también son utilizadas por los alumnos para realizar presentaciones para el resto de la clase.

Información del Software

PowerPoint es desarrollado, producido y vendido por la Corporación Microsoft. Viene junto con otras versiones del sistema Microsoft Office y también puede comprarse como producto individual. PowerPoint puede conseguirse tanto para Windows como para Mac OS.

Características

El software PowerPoint posee características y opciones de formato que incluyen un controlador que te guía durante el proceso de creación de una presentación. Planchas de diseño, fondos ya creados y diseños de fuentes para ser aplicados a los textos de las distintas

diapositivas, pueden ser utilizados, o puedes crear tu propio diseño si lo deseas utilizando una combinación de arreglos, colores de fondo, texto y color de la fuente y algunos extras como globos de diálogos, imágenes (prediseñadas o un archivo), fotos, diagramas o películas. Puedes añadir sonido a las presentaciones desde una librería de sonidos, desde un archivo de música guardada, desde un CD o puedes grabar sonido utilizando un micrófono. Cuando mires la presentación, la progresión puede ser manual, utilizando el ratón o el teclado para moverte a la siguiente diapositiva, o puedes programar que las diapositivas cambien solas luego de una cantidad de tiempo. Puedes añadir efectos de introducción y transición a las diapositivas. Por ejemplo "desvanecer a negro", "tablero de ajedrez" o "transición aleatoria".

ALGUNOS LINEAMIENTOS NECESARIOS

Es necesario simplificar.

Las diapositivas deben ser siempre simples, sencillas, sin información superflua. Suele ocurrir que la presentación en ppt entusiasma excesivamente al profesor, que se “enamora” de cada enfoque, de cada efecto especial o de cada artilugio y elabora sus diapositivas cada vez más recargadas y complejas, sin recordar que las presentaciones en ppt didácticamente más eficaces son sencillas. No es aconsejable utilizar efectos especiales sólo porque “se ven bien” o porque llaman la atención. Si se les emplea debe hacerse porque hay buenas razones psicológicas, didácticas o pedagógicas.

La sencillez es importante.

Es menester utilizar textos cortos y directos, gráficas fáciles de comprender e ilustraciones que reflejen lo que el profesor expresa en cada momento. Incluso se sugiere que en los textos no se utilice más de cinco palabras por línea ni más de cinco líneas por diapositiva. A esto se refiere Kerr cuando advierte: “No estropee su trabajo con una saturación de texto y gráficos. Pregúntese: ¿realmente es necesario todo lo que aparece en la pantalla?”. Es necesario diseñar elementos visuales que emitan el mensaje en menos de diez segundos. Iniciarlos con una idea general para ir luego a lo específico: dar a los participantes una imagen

general antes de entrar en detalles. Se aconseja, además, limitar en lo posible a una idea central por cuadro.

Llenado del cuadro.

Es bueno que la diapositiva contenga espacios “en blanco”, pero cuidar de no agrupar el texto en el centro dejando un gran borde ancho y en blanco. Evitar siempre llenarlas de logos, tablas, gráficos y, menos aún, de texto, sobre todo si en nada contribuyen al logro de los propósitos de la clase. Tampoco es bueno utilizar las diapositivas prediseñadas o estándar porque parecen ser “bonitas” o novedosas. Es mejor elaborarlas a la medida de las necesidades de la lección.

Es importante ser visual.

Es necesario utilizar imágenes y fotografías porque constituyen un medio poderoso de comunicación humana al reforzar cualquier aspecto tratado y porque generan sentimientos y estados de ánimo favorables en los estudiantes y los motivan a la acción. Sin embargo, es igualmente importante cuidar que las imágenes sean de calidad y, sobre todo, que tengan relación directa con lo que se está tratando.

Recordar siempre el carácter instrumental del ppt.

La presentación en ppt no es una herramienta autónoma, aunque por su facilidad de uso y por lo fácil y atractivo que resulta crear diapositivas, con frecuencia se llega a ello y resulta que las diapositivas son la clase y el profesor sólo es el encargado de presentarlas y leerlas. El apoyo visual es complementario a la presentación y nunca debe convertirse en el centro de atención de la misma. Es decir, el ppt es un simple apoyo para el profesor, no la clase misma. Los estudiantes no sólo deben ver una sucesión de imágenes en una pantalla, ellos necesitan escuchar lo que el profesor dice y comenta, además de lo que las diapositivas expresan. Así, siempre es conveniente crear un sólido programa de ppt, pero los comentarios verbales del profesor son todavía más importantes. Como dice Thornhill: “El ppt no prepara la clase, sólo permite crear diapositivas que servirán de apoyo a una lección”.

Nunca leer literalmente la presentación en ppt.

Un hábito muy generalizado y perjudicial consiste en limitarse a leer la presentación visual a los participantes. Esto no sólo es redundante sino que además hace aburrida la presentación e incluso hace innecesaria la presencia del profesor, salvo para manejar el control a distancia y a veces ni siquiera para eso porque es otra persona la que lleva los cambios y el profesor sólo se dedica a leer. Quizá por esto es que los estudiantes llaman jocosamente “el plagio del profesor” a sus presentaciones en ppt. Es que la presentación tiene que basarse, sobre todo, en los comentarios verbales del profesor que interpretan y amplían lo que está en la pantalla, en lugar de repetirlo. A esto se refiere Prescott cuando irónicamente dice: “Incluso con el ppt es necesario el contacto visual con los participantes; no sólo mostrarles la nuca”.

Utilizar las diapositivas oportunamente.

Los comentarios no deben coincidir precisamente con la aparición de una nueva diapositiva, porque distrae la atención de los participantes. Cuando se presenta una diapositiva nueva se deja el tiempo necesario para que los estudiantes lean el texto y lo internalicen, sólo después de eso se hacen las observaciones y comentarios que amplían lo que aparece en la pantalla. Kerr recomienda: “Es cuestión de sincronización, no hable si va a interferir en la presentación de una diapositiva”. Dejar un tiempo de reposo. El ppt es un eficaz acompañamiento visual de la palabra, pero es necesario dejar en blanco la pantalla de vez en cuando. Esto supone un descanso visual para los participantes pero, sobre todo, es una táctica eficaz para establecer un intercambio verbal con los estudiantes, como una discusión en grupo o una sesión de preguntas y respuestas.

Utilizar una amplia gama de colores contrastantes.

El contraste marcado entre el fondo con el texto y los gráficos es efectivo para motivar y transmitir mensajes. Debe emplearse los colores de manera inteligente, eligiendo colores que contrasten, que la diferencia entre ellos sea fácil de percibir. Por ejemplo, recordar que el amarillo es difícil de percibir en fondo blanco.

Utilizar otras ayudas visuales y separatas.

No limitarse sólo a lo que aparece en el ppt, es bueno utilizar además imágenes y gráficos externos, incluso el video para incrementar la variedad y la motivación. Se recomienda también utilizar separatas de soporte a la clase y distribuirlas al final y no durante el desarrollo de la lección, porque no es adecuado dirigirse a unos estudiantes que están leyendo resúmenes de la clase o la transcripción de las diapositivas. Recordar que en los materiales impresos siempre es posible incluir mucha más información que ayude a los estudiantes al logro de sus objetivos.

Relevancia de lo expuesto.

La información presentada en los elementos visuales siempre debe ser relevante para los participantes y debe estar diseñada para satisfacer diferentes estilos de aprendizaje. Los elementos visuales más eficaces son los que pueden entenderse a simple vista. Para lograrlo, éstos deben ser claros y sencillos y no densos y entremezclando diferentes aspectos, sin olvidar que ellos deben satisfacer las necesidades de los estudiantes y no las del profesor. Por otra parte, para que los elementos visuales tengan una visibilidad apropiada se aconseja utilizar el necesario tamaño de fuente. Se recomienda, por ejemplo, que los títulos deben ser de 38 a 44 puntos y el texto de 28 a 32 puntos.

El manejo seguro.

Se debe estar muy seguro de cuándo mostrar las diapositivas y cuándo retirarlas sin mostrar vacilaciones. Poder pasar de un elemento visual a otro sin inconvenientes, evitando mostrarlos tardíamente o dejarlos expuestos demasiado tiempo. Por eso es necesario organizar su uso con antelación y si es posible practicar previamente la presentación. Hay que estar familiarizados con cada uno de los elementos visuales y no requerir leerlos para aclarar recién la idea.

Reducir al mínimo las cifras.

La función del ppt es su capacidad para comunicar ideas y para apoyar las observaciones del profesor de un modo conciso. Esto no se concilia con la presentación de un laberinto de números y estadísticas. Una buena presentación no abruma a los participantes con cifras y

números. Esto se puede dejar para otra oportunidad o distribuir las como separatas al final de la clase para un estudio detenido. En un reporte o separata se establece una comunicación fluida de persona a persona, o sea, texto-lector y no se necesita nada más. En el texto se pueden incluir detalles, cifras y profundizar lo que se quiera porque es el lector quien administra su tiempo.

I.4 Presentación para clase.

PREPARAR LAS CLASES.

Organizar y gestionar situaciones mediadas de aprendizaje con estrategias didácticas que consideren la realización de actividades de aprendizaje (individuales y cooperativas) de gran potencial didáctico y que consideren las características de los estudiantes.

Planificar cursos

- Conocer las características individuales (conocimientos, desarrollo cognitivo y emocional, intereses, experiencia, historial...) y grupales (coherencia, relaciones, afinidades, experiencia de trabajo en grupo...) de los estudiantes en los que se desarrolla su docencia.
- Diagnosticar las necesidades de formación del colectivo de los estudiantes a los que se dirige la formación, teniendo en cuenta sus características y las exigencias legales y sociales.
- Diseño del currículum: objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación.... En algunos casos puede ser conveniente prever distintos niveles en el logro de los objetivos.

Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (intervenciones educativas concretas, actividades)

- Preparar estrategias didácticas (series de actividades) que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas. Deben

promover los aprendizajes que se pretenden y contribuir al desarrollo de la personal y social de los estudiantes.

- Encaminar a los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y promover la utilización autónoma de los conocimientos adquiridos, con lo que aumentará su motivación al descubrir su aplicabilidad
- Diseñar entornos de aprendizaje que consideren la utilización (contextualizada e integrada en el currículum) de los medios de comunicación y los nuevos instrumentos informáticos y telemáticos (TIC), aprovechando su valor informativo, comunicativo y motivador. Así preparará oportunidades de aprendizaje para sus alumnos.
- Aprovechar múltiples recursos y las aportaciones didácticas que pueden proporcionar sus distintos códigos y lenguajes.
- Considerar la posibilidad de ofrecer a los estudiantes diversas actividades que puedan conducir al logro de los objetivos (para facilitar el tratamiento de la diversidad mediante diversas alternativas e itinerarios)

I.5 La importancia de las estrategias de aula.

Las estrategias de aprendizaje según Nisbet y Shuckersmith (1987) son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el “aprender a aprender”.

La aproximación de los estilos de enseñanza al estilo de aprendizaje requiere como señala Bernard (1990) que los profesores comprendan la gramática mental de sus alumnos derivada de los conocimientos previos y del conjunto de estrategias, guiones o planes utilizados por los sujetos en la ejecución de las tareas.

Dentro del amplio marco de las estrategias de aprendizaje podemos establecer la siguiente tipología:

- Estrategias disposicionales y de apoyo: Son las que ponen la marcha del proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Hay de dos tipos:
- Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo: integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, auto concepto y autoestima, sentimiento de competencia, etc.
- Estrategias de control del contexto: se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, tiempo, material, etc.
 - Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información: integran todo lo referente a la localización, recogida y selección de información. El sujeto debe aprender, para ser aprendiz estratégico, cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas, criterios de selección de la información, etc.
- Estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida:
- Estrategias atencionales: dirigidas al control de la atención.
- Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información: controlan los procesos de reestructuración y personalización de la información a través de tácticas como el subrayado, epigraffía, resumen, esquema, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.
- Estrategias de repetición y almacenamiento: controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo a través de tácticas como la copia, repetición, establecimientos de conexiones significativas, etc.
- Estrategias de personalización y creatividad: incluyen el pensamiento crítico, la reelaboración de la información, las propuestas personales creativas, etc.
- Estrategias de recuperación de la información: controlan los procesos de recuerdo y recuperación, a través de tácticas como ejercicios de recuerdo, de recuperación de la información siguiendo la ruta de conceptos relacionados, etc.
- Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida, permiten utilizar eficazmente la información adquirida para tareas académicas y de la vida cotidiana a través de tácticas como la elaboración de informes, la realización de síntesis de lo

aprendido, la simulación de exámenes, auto preguntas, ejercicios de aplicación y transferencia, etc.

- Estrategias metacognitivas, de regulación y control: se refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo con los objetivos de la tarea y en función del contexto.

Integran:

Conocimiento: de la propia persona, de las estrategias disponibles, de las destrezas y limitaciones, de los objetivos de la tarea y del contexto de aplicación.

Control:

§ Estrategias de planificación: del trabajo, estudio, exámenes, etc.

§ Estrategias de evaluación, control y regulación: implican verificación y valoración del propio desempeño, control de la tarea, corrección de errores y distracciones, reconducción del esfuerzo, rectificaciones, autorrefuerzo, desarrollo del sentimiento de autoeficacia, etc.

Aquí se recogen a grandes rasgos las estrategias de aprendizaje que se podían llevar a cabo para facilitar la asimilación de nuevos conocimientos en nuestros alumnos, y además diversas tácticas para ello.

Las estrategias revelan la forma de aprendizaje de cada alumno, lo que permite realizar adecuaciones efectivas.

I.5.1. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Entendemos por estilo de aprendizaje el conjunto de hábitos, formas o estilos de cada persona para actuar o pensar en cada situación.

Son los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje (Smith, 1988).

Al ser el estilo de aprendizaje algo propio de cada persona podemos hablar de distintos estilos de aprendizaje, los estilos de aprendizaje no son inamovibles, son relativamente estables, es decir, que pueden cambiar. Son susceptibles de mejora y, además, deben siempre mejorarse.

Dominándolos se puede utilizar un estilo u otro según lo requiera la situación donde se tenga que aplicar. El alumno, con la orientación del maestro, aprende a descubrir cuáles son los rasgos que perfilan su propio estilo y, a la vez, identifica cuáles de esos rasgos debe utilizar en cada situación de aprendizaje para obtener mejores resultados.

¿Qué ventajas nos ofrece conocer y potenciar los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos?

- Nosotros podemos orientar mejor el aprendizaje de cada alumno si conocemos cómo aprende. Es decir, que la selección de nuestras estrategias didácticas y estilo de enseñanza será más efectivo.
- La aplicación en el aula de los estilos de aprendizaje es el camino más científico de que disponemos para individualizar la instrucción.
- Si nuestra meta educativa es lograr que el alumno aprenda a aprender, entonces debemos apostar por ayudarlo a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje.

Esto le permitirá al alumno, entre otras cosas, saber:

- Cómo controlar su propio aprendizaje.
- Cómo diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como alumno.
- Cómo describir su estilo o estilos de aprendizaje.
- Conocer en qué condiciones aprende mejor.
- Cómo aprender de la experiencia de cada día.
- Cómo superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje.

Dentro de lo que es el estilo de aprendizaje de cada alumno podemos identificar unos procesos fundamentales:

- Procesos de sensibilización:
 - Motivación:
 - § Motivación intrínseca.
 - § Motivación extrínseca.

- Refuerzo:
 1. Primario.
 2. Secundario.
- Procesos de atención:
 - Atención selectiva.
 - Atención global.
 - Mantenimiento de la atención.
- Procesos de adquisición:
 - Comprensión de la información.
 - Retención de la información
 - Transformación (clasificación).
- Procesos de personalización y control (cómo se enfrenta a la tarea):
 - Antes de acometer la tarea (qué hace).
 - En la resolución de la tarea.
 - Después de realizar la tarea.
- Procesos de recuperación (memorización).
- Procesos de transfer (generalización).
- Variables que afectan al estilo de aprendizaje:
 - Variables sociales (agrupamientos).
 - Variables visuales

VIVIR LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Sin duda, éste es el principio fundamental de la dimensión educativa, más que reflexionar sobre la convivencia se trata de vivirla en el centro escolar. Vivencia que se tiene que dar en todos los ámbitos de la acción educativa: metodología, organización, contenidos, etc. En sentido ideal, la convivencia escolar debería ser el lecho por el cual discurren las acciones educativas de manera fluida, continua, progresiva y significativa.

La idealización de la convivencia, como mera aspiración, poco ayuda si no está acompañada por la movilización de la escuela, la intención de la comunidad educativa para conformar un colectivo que tenga su propia identidad, sus sueños y realizaciones. Así, La convivencia en la escuela debe avanzar hacia la disminución progresiva de las violencias para mejorar los ambientes de aprendizaje, fortalecer las relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, además, debe aspirar a que las tensiones y contradicciones existentes puedan enfrentarse de manera positiva que conduzcan a transformaciones cuya incidencia inmediata se dé en ese ámbito escolar, pero que, en el mediano plazo, repercuta en la sociedad entera. Dicho de otra manera “La base de la educación se encuentra en la vida diaria de la escuela, en donde los alumnos convenientemente dirigidos pueden aprender a pensar con sinceridad y fundamento, a enjuiciar las normas de la sociedad en la que viven y a asumir deberes y responsabilidades hacia sus compañeros de estudio, sus familias, la comunidad en la que viven y, más adelante, en la sociedad mundial” (UNESCO, 1969, p. 17).

I.6 Presentación en power point

CONSIDERACIONES GENERALES

Ya nadie pone en duda que para el cotidiano desempeño del profesor en el aula es de gran importancia contar con el necesario apoyo gráfico durante el desarrollo de sus lecciones. En cualquier situación de aprendizaje los materiales de apoyo visual son siempre necesarios y eficaces. Este apoyo gráfico puede darse de diversas maneras (láminas, papelógrafos, separatas, videos, transparencias, etc.), sin embargo, hay un medio que se viene empleando con mucha frecuencia: la presentación en Power Point a base de diapositivas (ppt). Pero sucede que no siempre se hace esto de la manera más conveniente, porque, obviamente, para ser eficaces las diapositivas presentadas deben estar, en primer lugar, bien hechas y, en segunda instancia, correctamente empleadas. No obstante, se puede ver que muy a menudo sucede, por ejemplo, que el profesor cae en el grave inconveniente de limitarse a leer la presentación, como si se tratase de un papel en el que ha pegado todo lo que tiene que decir.

La presentación en Power Point no es ni hace la exposición docente, tanto así que una ppt sin expositor no dice nada ni tiene sentido. Esto deben tenerlo muy en cuenta los profesores que imprimen las ppt utilizadas en clase para entregarlas a los estudiantes a manera de apuntes o separatas, lo mismo que los estudiantes que se afanan por copiar a mano y al pie de la letra u obtener una copia electrónica de las diapositivas. Dicho comportamiento manifiesta en el profesor cierta ignorancia en el uso de la herramienta, además de falta de eficiencia y de criterio pedagógico. La presentación en ppt es solamente una ayuda, no el eje de la exposición, porque es al profesor a quien se tiene que escuchar con toda la gama de comentarios y explicaciones que proporciona y que no figuran en las diapositivas.

Por otra parte, con la presentación ppt se consigue establecer una especial relación profesor-estudiante y con un tiempo de duración reducido, durante el cual se desea que los participantes adquieran y retengan cierta cantidad de información que se considera esencial. Pero esto no se logra, como la mayoría de usuarios parece creer, saturando las diapositivas con el texto. Esto, por el contrario, es contraproducente ya que los estudiantes se van a dedicar a leer o tomar apuntes más que a escuchar al profesor o participar activamente en la clase o, en otros casos, a distraer su atención en otros asuntos ya que no se van a perder nada puesto que toda la información está contenida en las diapositivas copiadas que puede revisar cuando quiera, comprendiéndolas a su manera. El ppt saturado, que contiene absolutamente todo lo que el profesor debe decir, se hace, además, visualmente estresante, provoca rechazo y consigue un efecto contrario al deseado, es decir, en vez de atraer la atención y resaltar la exposición genera el distanciamiento y desinterés de los estudiantes. Por otra parte, el abundantísimo texto obliga al profesor a cometer el “pecado” de leer literalmente los cuadros.

I.7 Clasificación y tipos de estrategias.

CLASIFICACIONES Y FUNCIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

A continuación, presentaremos algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos. Las estrategias seleccionadas han demostrado, en diversas investigaciones (véase Díaz-Barriga y Lule, 1977; Mayer, 1984, 1989 y 1990; West, Farmer y Wolff, 1991) su efectividad al ser introducidas como apoyos en textos académicos, así como en la dinámica de la enseñanza (exposición, negociación, discusión, etc.) ocurrida en la clase. Las principales estrategias de enseñanza son las siguientes:

Cuadro 5.1
Estrategias de enseñanza.

Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas topográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Otra clasificación valiosa puede ser desarrollada a partir de los procesos cognitivos que las estrategias elicitán para promover mejores aprendizajes (véase Cooper, 1990; Díaz Barriga, 1993; Kiewra, 1991; Mayer, 1984; West, Farmer y Wolff, 1991). De este modo, proponemos una segunda clasificación que a continuación se describe en forma breve (véase cuadro 5.2). Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos. Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo podemos incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa.

Cuadro 5.2
Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo elicitado.

Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Tipos de estrategia de enseñanza
Activación de conocimientos previos	Objetivos o propósitos Preinterrogantes
Generación de expectativas apropiadas	Actividad generadora de información previa
Orientar y mantener la atención	Preguntas insertadas Ilustraciones Pistas o claves tipográficas o discursivas
Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas)	Mapas conceptuales Redes Semánticas Resúmenes
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas)	Organizadores previos Analogías

La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

El esclarecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso. Por ende, podríamos decir que tales estrategias son principalmente de tipo pre instruccional y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase. Ejemplos de ellas son: las pre interrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas; véase Cooper, 1990), la enunciación de objetivos, etcétera.

CLASIFICACION DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Aun reconociendo la gran diversidad existente a la hora de categorizar las estrategias de aprendizaje, suele haber ciertas coincidencias entre algunos autores (ver por ej., Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; Weinstein y Mayer, 1986; McKeachie, Pintrich, Lin y Smith, 1986 -citado en Pokay y Blumenfeld, 1990-; González y Tourón, 1992) en establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos.

I. Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992). Para Kirby (1984), este tipo de estrategias serían las microestrategias, que son más específicas para cada tarea, más relacionadas con conocimientos y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas. Dentro de este grupo, Weinstein y Mayer (1986) distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración, y de organización. La estrategia de repetición consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los

materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo (Beltrán, 1993).

2. Las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992). Según Kirby (1984), este tipo de estrategias sería macroestrategias, ya que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas, y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo.

3. Las estrategias de manejo de recursos son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (González y Tourón, 1992). Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto (Beltrán, 1996; Justicia, 1996). Este tipo de estrategias coinciden con lo que Weinstein y Mayer (1986) llaman estrategias afectivas y otros autores (ver p. ej., Beltrán, 1996; Dansereau, 1985; Justicia, 1996) denominan estrategias de apoyo, e incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son, el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje (Pozo, 1989b; 1990). Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

I.8 Características de las estrategias de E-A.

Las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción. Por tanto, los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias son los siguientes (Justicia y Cano, 1993):

las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno (Palmer y Goetz, 1988), están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante (Garner, 1988).

En consecuencia, podemos decir que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Con ciertos matices, quizás sea más exacto afirmar que son actividades potencialmente conscientes y controlables (Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust y Miller, 1985); aunque debemos subrayar, siguiendo a Beltrán (1993), que un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. Dicho, en otros términos, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas (Selmes, 1988), es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades (Nisbet y Shucksmith, 1987). Como afirma Beltrán,

"las estrategias tienen un carácter intencional; implican, por tanto, un plan de acción, frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria" (Beltrán, 1996, p. 394).

Al servicio de estas estrategias existen diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje específicas para conseguir las metas de aprendizaje que precisan la puesta en acción de ciertas destrezas o habilidades que el alumno posee, muchas de las cuales no precisarán de grandes dosis de planificación y de reflexión a la hora de ponerlas en funcionamiento, debido a que gracias a la práctica y al aprendizaje anterior algunas de esas destrezas y habilidades se encuentran automatizadas. No debemos de olvidar que la capacidad de dominio de destrezas

automatizadas presenta ventajas importantes por el hecho de que libera más mecanismos mentales y le permite al sujeto prestar mayor atención a otros aspectos de la tarea (Prieto y Pérez, 1993). De hecho, como han indicado algunos autores (ver p.ej., Chi, Glaser y Farr, 1988), una de las diferencias importantes entre expertos y novatos en la resolución de un problema o una tarea específica es el dominio por parte de los primeros de más destrezas automatizadas, es decir, los sujetos expertos han agrupado su conocimiento en secuencias de acciones automáticas que hace más rápida y eficiente su ejecución y, al mismo tiempo, libera espacio de procesamiento para dedicarlo a otros aspectos relevantes del problema (Pozo, 1989a).

En base a los comentarios anteriores, y a modo de síntesis y delimitación conceptual, los rasgos característicos más destacados de las estrategias de aprendizaje podrían ser los siguientes (Pozo y Postigo, 1993):

- a. Su aplicación no es automática sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.
- b. Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que él cree más adecuados.
- c. Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo y no sólo mecánico o automático de las mismas (Pozo, 1989b).

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

ENSAYO

Realiza un ensayo en el cual expongas una idea con fundamento en el análisis, la evaluación o interpretación propia y de interés de la unidad expuesta.

ENSAYO: El ensayo es un tipo de texto que analiza, evalúa o interpreta un tema determinado, ya sea de manera oficial o libre. Su principal característica es que se trata de un texto en el que el escritor cuenta con total libertad para organizar el contenido y la información. Es, además, considerado un género literario, como puede ser la poesía, la ficción o el drama. Todos los ensayos suelen presentar una estructura bastante clara, la cual se articula en torno a una introducción, un desarrollo y una conclusión. Criterios de evaluación:

Presentación o portada	20%
Originalidad en la redacción y las ideas, los trabajos copiados y bajados de internet seran rechazados.	
Concordancia con los temas de la antología.	
Contenido, 2 cuartilla como mínimo, 4 máximo.	
Uso de mayúsculas y minúsculas.	
Cuidar ortografía.	
Tipo de letra: Arial	
Tamaño de letra: 12 para titulos y 11 para texto	
Interlineado: 1.5	
Margenes: Superior: 2.5, Inferior: 2.5, Izquierdo: 3, Derecho: 2.5	
Incluir citas, fuentes y referencias	
Entregar y subir formato en PDF	

Unidad 2

Función docente.

2.1 La función mediadora del docente.

FUNDAMENTOS PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles (Castillo, 2007): a) transmisor de conocimientos; b) asesor; c) animador; d) supervisor; e) guía del proceso de aprendizaje; f) acompañante; g) co-aprendiz; h) investigador educativo; i) evaluador educativo. La idea central que subyace a tales definiciones parte de asumir que el nuevo maestro no puede reducir su quehacer a la estricta transmisión de información, incluso ni siquiera a ser un simple facilitador del aprendizaje, sino que tiene que mediar el encuentro de sus estudiantes con el conocimiento, en el sentido de guiar y orientar la actividad de los mismos, asumiendo el rol de profesor constructivo y reflexivo.

Si bien se debe considerar que la función docente requiere de una alta dosis de profesionalismo, se parte también de la idea de que el maestro-mediador debe poseer una amplia vocación por su labor educativa. Con ello se pone en juego una diversidad de componentes, entre los que se destacan la necesidad de privilegiar la palabra antes que la norma, la creatividad antes que el signo o el estigma, la nobleza antes que la imposición academicista, la atención centrada antes que la rutina docente, la empatía antes que el culto a la acreditación. Para ello, el maestro debe distinguir los siguientes referentes conceptuales, a fin de desarrollar una práctica educativa reflexiva, operativa y humana.

2.2 El rol del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje

Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, éste no es lo que se compone de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y

contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos "otros" son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula. Desde diferentes perspectivas pedagógicas al docente le han asignado diversos roles el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e Incluso el de investigador educativo.

El docente se constituye en un mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. Aunque dicha mediación se caracteriza de muy diversas forma consideremos la siguiente descripción que contiene una visión amplia al respecto (Gimeno Sacristán, 1988; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 243): El proceso, es mediado, entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la información que asigna el curriculum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo.

La tamización del (curriculum por los profesores no son un mero problema, de interpretaciones pedagógicas diversas. sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende.

En consecuencia, podemos afirmar que tanto los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional como los uso prácticos que resultan de experiencia continuas en el aula sobre rasgos de los estudiantes orientando metodológicamente pautas de evaluación, etcétera, configurarán los ejes de la práctica pedagógica del profesor, y dicha práctica docente se encontrará fuertemente influida por la trayectoria de vida del proyecto, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto cultural en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones bajo las que se encuentre en la institución escolar.

Es difícil llegar a un Consenso acerca de cuáles son los conocimientos y habilidades que un "buen profesor" debe poseer, pues ello depende de la opción teórica y pedagógica que se tome, de la visión filosófica y de los valores y fines de la educación con lo que se asume un compromiso. Desde la perspectiva en que ubicamos este texto, coincidimos con Cooper (1999) en que pueden identificar algunas áreas generales de competencia docente, congruente con la idea de que el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno. Dichas áreas de competencia son las siguientes:

1. Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
2. Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones Humanas genuinas.
3. Dominio de los contenidos o materias que enseña.
4. Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
5. Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

En una línea de pensamiento similar, Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa (1991) consideran que la actividad docente, y los procesos mismos de formación del profesorado, deben plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador, el cual trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables que permitan una transformación positiva de la actividad docente. El hilo conductor de este proceso de cambio didáctico es la problemática que genera la práctica docente y las propias concepciones espontáneas sobre la docencia. Siendo fieles a los postulados constructivistas, la utilización de situaciones problemáticas que enfrenta el docente en su práctica cotidiana es la plataforma para construir el conocimiento didáctico integrador al que se hizo referencia anteriormente.

En su propuesta de formación para docentes de ciencias a nivel medio, estos autores parten de la pregunta ¿qué conocimientos deben tener los profesores y qué deben hacer?, a la cual responden con los siguientes planteamientos didácticos:

1. Conocer la materia que han de enseñar.
2. Conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo
3. Adquirir conocimientos sobre el aprendizaje de las ciencias.
4. Hacer una crítica fundamentada de la enseñanza habitual.
5. Saber preparar actividades.
6. Saber dirigir la actividad de los alumnos.
7. Saber evaluar.
8. Utilizar la investigación e innovación en el campo.

Por lo anterior, es evidente que, tal como opina Maruny (1989), enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etcétera. La clase no puede ser ya una situación unidireccional, sino interactiva, donde el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forme parte de la calidad de la docencia misma (Barrios, 1992).

De esta manera, en la formación de un docente se requiere habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etcétera) flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (mediante ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, etcétera) la citada transferencia de responsabilidad hasta lograr el límite superior de ejecución que se busca. Por ello no puede prescribirse desde fuera "el método"

de enseñanza que debe seguir el profesor; no hay una vía única para promover el aprendizaje, y es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y características de su clase, decida qué es conveniente hacer en cada caso, considerando:

- Las características, carencias y conocimientos previos de sus alumnos
- La tarea de aprendizaje a realizar
- Los contenidos y materiales de estudio
- Las intencionalidades u objetivos perseguidos
- La infraestructura y facilidades existentes
- El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno.

De acuerdo con Coll (1990, p. 450), "el profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas; pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación". Esto significa que en la interacción educativa no hay sólo una asistencia del profesor al alumno, sino ambos gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada. Siguiendo a Rogoff (1984), existen cinco principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza-aprendizaje, donde ocurre un proceso de participación guiada con la intervención del profesor:

1. . Se proporciona al alumno un puente entre la información de que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
2. . Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
3. . Se traspasa de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.
4. . Se manifiesta una intervención activa de parte del docente y del alumno.

5. . Aparecen de manera explícita e implícita las formas de interacción habituales entre docentes/ adultos y alumnos/menores, las cuales no son simétricas, dado el papel que desempeña el profesor como tutor del proceso.

2.3 Un modelo para las relaciones efectivas maestro-alumno.

La relación profesor-alumno presenta algunas configuraciones que la hacen especialmente diferente de cualquier otra interpersonal: Primero porque la relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes se funda en una cierta imposición, después porque es una relación -bipolar de ida y vuelta- que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez mental (Camere 2009:1).

Desarrollo

Niveles de interacción alumno–docente

En este apartado se describirá, desde el enfoque psicológico, la postura de diversos autores que señalan algunos niveles de interacción entre el alumno y el docente en el aula de clases y cómo estas facilitan que los alumnos adquieran y desarrollen capacidades que son indispensables para que estos últimos continúen con su formación académica.

Mares, *et al.*, (2004), describen cinco niveles de interacción entre el alumno y el docente en el aula de clases desde la perspectiva psicológica, mismos que según lo indican son necesarios para que los alumnos adquieran y desarrollen capacidades útiles para la formación académica. El primero es el *contextual*, que es aquel donde los alumnos participan en las actividades que se dan en el aula de clases, ajustándose a los estímulos que se les presentan, en este caso los alumnos tienen un papel de escuchas o de repetidores de la información. El segundo es el *suplementario*, en los niños pueden producir cambio en el ambiente físico y social. El tercero es el *selector* mismo en el cual los niños pueden actuar de múltiples formas en cada situación que se les presenta. El cuarto es el *sustitutivo* referencial donde los estudiantes tienen este tipo de interacciones cuando hacen referencia a escenarios pasados y futuros, se

da un desprendimiento del presente. El quinto es el sustitutivo no referencial, este tipo e interacción permite a los alumnos elaborar juicios argumentados o explicaciones sobre las relaciones que han logrado.

Otros autores apuntan que:

Distinguir los tipos de contacto que se propician en los salones de clase con los contenidos educativos, resulta relevante porque existe evidencia experimental que demuestra que el nivel de interacción que un alumno establece con los objetos de conocimiento (contenido de la clase) repercute en la posibilidad de generalizar las habilidades y destrezas ejercitadas (Guevara, *et al.* 2005:26).

Es decir, resulta imprescindible comprender el modelo y nivel de interacción alumnos-docente y los contenidos educativos en proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que de ello depende la obtención de competencias educativas de los alumnos.

Por su parte, Correa, (2006), expone tres patrones de intercambio o interacción alumno-docente. El primero, corresponde al modelo de interacción *maestro-alumno*, en el cual el docente establece muy pocas relaciones afectivas con sus alumnos, esta relación es unidireccional. El segundo es el modelo *alumno-maestro-alumno*, en él hay un grupo de alumnos relacionándose entre sí, pero se ignora de forma constante al docente. El tercero es el modelo *alumno, maestro-alumno-alumno-maestro* en él se da una interacción entre pares.

Se puede apreciar un punto coincidente entre la postura de Mares, *et al.*, (2004), y la de Correa, (2006), pues, en ambos casos, la interacción alumno-docente, no sólo, se da entre un alumno y el docente, sino que involucra a todos los alumnos que el profesor tiene en su grupo de clases. No obstante, una marcada diferencia entre la postura de los autores antes mencionados es que los primeros destacan la adquisición de capacidades para la formación académica y Correa le concede un papel medular al lenguaje pues lo considera como: "un instrumento que ayuda a conformar esa realidad social a través del intercambio de significados en contextos interpersonales" (Correa 2006: 135); es decir, el lenguaje es crucial para interactuar con los otros y para comprender y construir la realidad social que se vive en los distintos contextos de los que formamos parte.

Procesos motivacionales y elementos que participan en el proceso de enseñanza- aprendizaje

Zapata, (s. f.), recurre a las teorías de las estructuras motivacionales para declarar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los elementos que interactúan de forma constante son: a) intrapersonales, entendidos como valores, actitudes, emociones, sentimientos, autoestima, etc.; b) interpersonales, entendidos como contacto con los otros, sentimientos de pertenencia, conectividad, actitudes, etc.; y, c) los extra personales, entendidos como contacto con programas educativos, objetivos oficiales, estructuras de clase, sistema escolar y comunidad. A partir del reconocimiento de los factores internos y externos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario retomar a Choliz, (2004), pues explica de forma detallada que existe una motivación intrínseca, interna "para ejecutar determinadas conductas, simplemente por el mero interés de llevarlas a cabo" (2004: 37) por lo que se puede afirmar que no existe otro interés que el entusiasmarse, complacerse al realizar determinada acción. Dentro de las características de dicha motivación esta la sensación de competencia e independencia. Por otro lado, la motivación extrínseca "se caracteriza por el incentivo" (2004: 37) esto indica que lo que se busca en esta motivación es el beneficio, la recompensa.

La relevancia del clima motivacional que los profesores crean en el aula es lo que permite a los alumnos saber qué es lo importa en las clases, qué es lo que el docente quiere lograr con ellos y qué efectos puede tener en el aula de clases actuar de un modo u otro.

Por ello es necesario que tanto como el alumno como el docente entiendan el tipo de interacción que existe entre ellos. Zapata, (s.f), dice que al "concientizar las formas interaccionales maestro-alumno que utilizan para llegar al conocimiento, es posible que exista mayor autogestión a la motivación".

Zapata enfatiza que lo esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje son los procesos de pensamiento motivadores, los procesos afectivos que predicen según lo externa el tipo de aprendizaje de los alumnos que se da durante la enseñanza. Sin embargo, Rizo García, (2007), entiende que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere en primera instancia de un proceso de cooperación, producto de la interacción entre los dos sujetos básicos implicados

en él, el profesor, por un lado y el estudiante, por el otro; pero además externa el fin último de la enseñanza es la "transmisión de información mediante la comunicación" (2007: 6), por lo que resulta evidente que otro elemento que juega un papel en este proceso es la comunicación alumno-docente.

No se puede omitir que el proceso de enseñanza-aprendizaje es medular porque provoca cambios en los individuos, al tratarse de "un proceso estrechamente vinculado con la actividad del ser humano, un proceso que condiciona sus posibilidades y actitudes para conocer, comprender y transformar la realidad de su entorno" (Rizo García 2007: 6). La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje es que permite que el alumno desarrolle habilidades para comprender lo que ocurre en su contexto y lo transforme.

La flexibilidad pedagógica

Lo primero que ha de considerarse es que Van Manen, (1998), citado por Artavia, (2005), define el concepto de tacto pedagógico como la habilidad de saber interpretar los pensamientos, los sentimientos y los deseos interiores a través de cosas como la expresión y el lenguaje corporal.

La necesidad de que el docente adquiera tacto es que éste le permite percatarse de que es necesario que flexibilice su práctica y que establezca con sus alumnos una interacción afectiva.

El profesional en el área de la educación, puede reflexionar acerca de la necesidad de flexibilizar el desempeño de su labor, pues esto le permitirá tener mayor contacto con las y los estudiantes para lograr relaciones impregnadas de mayor afecto, seguridad y comprensión hacia ellos y ellas, estos sentimientos van a motivar que en el salón de clase, reine un ambiente, que, además de ser apto para el aprendizaje, sea para sí mismo y las y los educandos, un lugar de sana convivencia (Artavia 2005:2).

Artavia, (2005), subraya la importancia de la flexibilidad del docente y del tacto pedagógico, asimismo señala que las interacciones alumno-docente involucran afectos; se percata de lo necesario que son los sentimientos para las estructuras motivacionales de los estudiantes y para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea sano.

Según Salgado-Ibáñez, (2011), desde la perspectiva evaluativa educacional, el objetivo de la práctica docente es que los alumnos aprendan, para ello cada docente utiliza los recursos que supone necesarios para lograr dicho fin. Agrega además que resulta incongruente la forma en la que los docentes utilizan los saberes que les brindaron en su formación, asevera que "parece existir poca coherencia entre el saber teórico que incluyen las mallas curriculares de las carreras de pedagogía y los modos en que se orientan las acciones de enseñanza en el aula" (2011: 460).

La relevancia del clima motivacional que los profesores crean en el aula es lo que permite a los alumnos saber qué es lo importa en las clases, qué es lo que el docente quiere lograr con ellos

Lo anterior resulta relevante si se considera que esta incongruencia entre la teoría y la práctica que viven los docentes incide en la calidad de la educación que se imparte. Salgado-Ibáñez afirma, además, que "el saber pedagógico está presente en el ejercicio profesional de los docentes y que se moviliza en la reflexión sobre la práctica, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes en contextos específicos" (2011: 470); y es en este punto donde resalta la trascendencia que tiene que los saberes se flexibilicen y se adapten a un entorno específico, así como la reflexión del docente sobre su práctica a fin de que pueda mejorar los aspectos que estropean el proceso de enseñanza-aprendizaje y que tienen como punto de partida la interacción que establecen el alumno y el docente.

Las percepciones de los estudiantes respecto a su propio aprendizaje

Por otro lado, es necesario entender que las percepciones de los estudiantes llegan a determinar la forma en la que ellos afrontan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos autores señalan que el punto de vista de los estudiantes es básico porque "es uno de los factores que condiciona e influye en sus percepciones respecto a su propio aprendizaje o sus estilos particulares de aprender y actuar en la escuela" (Covarrubias y Piña 2004: 49).

Otro aspecto que estas autoras apuntan es que "las representaciones que se dan dentro del acto educativo por parte de los profesores y alumnos tienen un sello característicos, ya que se formulan por una lógica y lenguaje particular" (Covarrubias y Piña 2004: 49). Lo que resulta básico si se aprecia que son estas representaciones las que al ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje al conocerlas brindan la posibilidad de realizar cambios en la forma en se da dicho proceso y en las condiciones en las que el alumno y el docente se desempeñan.

Así, Covarrubias y Piña entienden la relación alumno-docente como una interacción especial, pues asumen que si bien es cierto que es indispensable poner atención al comportamiento del alumno y del docente, de igual forma es esencial comprender las apreciaciones que éstos formulan dado que esto viabiliza que "los docentes faciliten a los estudiantes no sólo la construcción del conocimiento, sino también su desarrollo social y afectivo" (2004: 49).

Por lo que respecta al desarrollo social y afectivo de los estudiantes Artavia postula que:

Cuando el docente y su grupo de estudiantes participan cotidianamente en los mismos procesos educativos, comparten sentimientos y experiencias de su entorno. Estos aspectos resultan medulares en el desarrollo integral de cada persona y lo preparan para desarrollarse socialmente (Artavia 2005: 2).

Como puede apreciarse para estas autoras la función del docente va más del contexto pedagógico, pues trasciende la vida de los alumnos y obra en el espacio afectivo y social en el que se mueven. Respecto a las interacciones que establecen los alumnos con los docentes no hay que olvidar que se trata de interacciones sociales y como tales conjugan aspectos básicos

del sujeto como es el caso de sus percepciones que determinan el rumbo que tomaran dichas interacciones.

La interacción social es, pues, el producto de un trabajo conjunto de construcción, se asienta en la acción y colaboración recíproca de los actores, en un proceso en el que se entrelazan percepciones, interpretaciones, presentaciones de cada sujeto respecto al otro, además de las anticipaciones de su comportamiento que hace posible el juego de las mutuas y continuas adaptaciones (Lennon del Villar 2006: 37).

El contexto escolar como grupo social de estudio

En este bloque se desarrollarán desde una perspectiva educativa algunas consideraciones que resultan de suma importancia para comprender el contexto educativo como un organismo o grupo social. Camacaro de Suárez afirma que "el aula de clases da cuenta de los valores compartidos por los grupos sociales" (2008: 190). Esto es relevante dado que se destaca la importancia del contexto social y su conjunción con el ambiente escolar.

Por su parte Goldrine y Rojas presentan información desde el enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como "un proceso constructivo, cultural comunicativo"; por lo que el ejercicio de enseñanza-aprendizaje es caracterizado por estas autoras como "procesos de construcción de significados compartidos" (2007: 178). Es decir, es un procedimiento social pues tanto el alumno como el docente actúan conforme al entorno en el que se desarrollan. Artavia concuerda con esto pues sustenta que "en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en los salones de clase, se presentan interacciones sociales que son producto, tanto de la influencia recíproca entre el docente y sus estudiantes, como entre los mismos estudiantes" (2005: 1). La correspondencia entre los autores antes considerados es que para todos ellos el contexto social está muy presente en la interacción alumno-docente, así como en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

A propósito del contexto social y su presencia en la interacción alumno- docente, existen autores que lo apuntan como un aspecto esencial y es que si el contexto escolar es social; es de suponerse que los comportamientos de los actores educativos también son sociales. Es en ese sentido como se puede entender que el surgimiento de una relación social "consiste sola

y exclusivamente en la probabilidad de que una forma determinada de conducta social, de carácter recíproco por su sentido, haya existido, exista o pueda existir" (Mejía Custodio y Ávila Meléndez 2009: 490). Esta afirmación permite comprender que la relación social está condicionada por aspectos como la reciprocidad y la afinidad de intereses de los actores.

La comunicación entre los alumnos y el docente

La comunicación en la interacción alumno-docente en el aula de clases es sumamente importante para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje pues como lo señala Granja Palacios, "el diálogo como forma de comunicación aporta a la transmisión, la transferencia y la construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente" (2013: 67).

A partir de lo anterior resulta pertinente retomar la idea de interacción verbal que ofrece Camacaro de Suárez, quien la muestra como "la capacidad comunicativa de los actores para compartir los contenidos culturales y curriculares" (2008: 91). Además, Granja Palacios expresa que la "comunicación da la idea de dialogo, intercambio, correspondencia y reciprocidad" (2013: 67). Es por lo previamente expuesto que la interacción alumno-docente debe tener como base la comunicación pues es ésta la que posibilita en gran medida que el proceso de enseñanza-aprendizaje progrese y se logre, que los alumnos desarrollen su sentido crítico y reflexivo, así como las habilidades y destrezas que les permitirán desarrollarse socialmente.

Desafortunadamente, tal y como lo apunta Granja Palacios, (2013), actualmente la comunicación entre los alumnos y el docente se ha perfilado como un proceso sistemático donde las intervenciones de los alumnos y el docente se dan de forma separada. Lo que en definitiva implica que la comunicación alumno-docente es deficiente. Por ello se puede decir que la comunicación es más que unos simples emisor y receptor de un mensaje. Camacaro de Suárez externa que "su inadecuado funcionamiento puede desencadenar múltiples dificultades en el proceso socializador del estudiante; y [...] hace susceptible [...] la manifestación de conflictos en las relaciones personales" (2008: 191). Por lo tanto, se puede afirmar que la comunicación incide directamente en la forma de proceder en las personas.

Por su parte, Rizo García señala que "la comunicación puede concebirse como la interacción mediante la que gran parte de los seres vivos acoplan o adaptan sus conductas a su entorno" (2007: 3). Ya en lo referente a la relación existente entre el proceso socializador del estudiante y la comunicación debe adherirse que es particularmente substancial dado que "supone la capacidad de relacionarse con los demás, de incorporar las reglas del entorno, negociarlas y ajustarlas a sus necesidades" (2007: 4). En otros términos, entraña todas las características elementales que el hombre requiere para vivir en sociedad.

Interactividad o interacción en el salón de clase

Para Goldrine y Rojas el acto educativo que se da en el interior de las aulas de clase comprende tres elementos fundamentales que están en constante interacción: los alumnos, el contenido y el docente. Cada uno con una función y una relevancia particular.

El alumno como artífice de su propio aprendizaje y a través de una actividad conjunta con el docente y compañeros, construye significados y atribuye sentido a los contenidos y tareas (...) por su parte, los contenidos curriculares representan saberes organizados intencionalmente para el aprendizaje en la institución escolar. El docente tiene una función de enlace para ayudar a los estudiantes al acercamiento y apropiación de estos contenidos (Goldrine y Rojas 2007: 178).

Con lo anterior se puede comprender, de forma clara, no sólo la función y la relevancia de los alumnos, los contenidos y el docente, sino la forma en la que cada una de estas partes se vincula hasta llegar a lo que las autoras llaman interactividad, entendida ésta como "la organización de la tarea conjunta entre profesor y alumnos" (Goldrine y Rojas 2007:179). Aquí es necesario retomar la definición de interacción que ofrecen estos mismos autores, quienes la comprenden como "la interacción entre profesor y alumno se realiza en torno a un determinado contenido o tarea, y por lo tanto tiene una intencionalidad instrumental" (2007: 179), entonces tanto interacción como interactividad giran en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los seres humanos actúan en relación a las cosas y a las acciones de los demás en función de las significaciones que ellas tienen para él; es en el contexto mismo de la interacción social que surgen y se constituyen las significaciones el sentido es continuamente establecido, y modificado también, a través de los procesos de carácter interpretativo puesto en marcha por los actores en el seno mismo de situación interaccional (Lennon del Villar 2006:31-32).

Con lo anterior se puede aseverar que las interacciones que se establecen con los demás están ceñidas por la significación que se les brinda a dichas interacciones, y que esta significación está marcada por el contexto de las mismas. Por otro lado, la interacción alumno-docente es definida por Granja Palacios como "el encuentro de dos saberes o discursos, de dos verdades, es decir de un diálogo, una interlocución, o una continua interpelación entre los portadores de la relación educativa" (2013: 68). Aquí se puede apreciar como ya se vio anteriormente, la interacción alumno-docente tiene como pilar básico la comunicación entre ellos, sólo así el proceso de enseñanza-aprendizaje cumplirá su función adecuadamente.

Por último, para Granja Palacios el objetivo que tiene la interacción alumno-docente es "la apropiación por parte de éste del saber o del conocimiento que posee el docente en relación a una disciplina natural" (2013: 68); es decir que el alumno experimente un aprendizaje significativo, mismo que sólo puede ser posible si existe, como se ha repetido en repetidas ocasiones, una continua comunicación entre el alumno y el docente.

2.4 Habilidades básicas para el manejo de estrategias de aprendizaje.

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Los modelos básicos de formación del profesorado se centran en los siguientes aspectos:

- la adquisición de conocimientos: sobre sus asignaturas, sobre Didáctica...
- el desarrollo de habilidades relacionadas con el rendimiento didáctico. - el desarrollo integral del profesorado, su auto concepto...

- la investigación en el aula, buscando continuamente nuevas soluciones a los problemas que presenta cada contexto educativo. Se busca la reflexión sobre la práctica docente, y se utilizan técnicas de investigación-acción.

En cualquier caso, las competencias necesarias para una persona que se dedique a la docencia deben contemplar cuatro dimensiones principales:

- Conocimiento de la materia que van a impartir y de la cultura actual (competencia cultural). - Competencias pedagógicas: habilidades didácticas, tutoría, técnicas de investigación-acción, conocimientos psicológicos y sociales (resolver conflictos, dinamizar grupos, tratar la diversidad...)
- Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes: tecnologías de la información y la comunicación, lenguajes audiovisual e hipertextual...
- Características personales. No todas las personas sirven para la docencia, ya que además de las competencias anteriores son necesarias: madurez y seguridad, autoestima y equilibrio emocional, empatía...

Estas competencias, que deberían permitir desarrollar adecuadamente las funciones que señalamos en el apartado anterior, deberían proporcionarlas los estudios específicos que preparan para este ejercicio profesional. Hay que tener en cuenta que, según diversos estudios, después de los factores familiares, la capacidad del profesor es el factor determinante más influyente en el éxito de los estudiantes, con independencia de su nivel socioeconómico.

No obstante, exceptuando al profesorado de enseñanza infantil y primaria (que hacen una carrera específica de tres años), en los demás casos no siempre quedan aseguradas estas competencias pedagógicas (que se obtienen mediante la realización de un curso de capacitación pedagógica. CAP). Por otra parte, los sistemas de selección (al menos los del sector público de la enseñanza), no suelen considerar demasiado las habilidades instrumentales en TIC y tampoco se analizan sistemáticamente las cualidades psicológicas personales.

¿No se debería replantear todo esto? Por otra parte, muchos de los docentes actualmente en ejercicio recibieron una formación pensada para la escuela de las últimas décadas del siglo XX. Y nuestra sociedad ha cambiado mucho, de manera que la formación permanente que la "sociedad de la información" impone a sus ciudadanos también resulta indispensable para el profesorado de todos los niveles educativos.

Por ello, y desde una perspectiva de evaluación continua, proponemos un "plan acreditación de competencias básicas" para el profesorado. Pensamos que la Administración Educativa debería establecer unas competencias básicas que todos los profesores en ejercicio deberían acreditar cada diez años, mediante la realización de un cursillo específico para cada una de ellas. Estos cursillos se podrían ir realizando con tranquilidad a un ritmo de uno por año. Entre estas competencias básicas destacamos:

- Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
- Lenguaje audiovisual
- Buenas prácticas didácticas
- Didáctica de (la asignatura de cada uno)
- Multiculturalidad
- Tratamiento de la diversidad
- Dinámica de grupos
- Resolución de conflictos
- Las componentes emocionales de la inteligencia

En este marco, la formación permanente del profesorado debería enfocarse atendiendo a una triple dimensión:

- Las necesidades de los centros, donde los profesores podrán poner en práctica lo que aprendan.
- Las opciones y preferencias personales, ya que a cada profesor le puede interesar más profundizar en unos temas específicos
- La acreditación de las competencias básicas establecidas por la Administración Educativa.

2.5 Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos.

La investigación sobre las estructuras y procesos cognitivos realizada entre las décadas de los sesenta y hasta los ochenta, ayudó de manera significativa a forjar el marco conceptual del enfoque cognitivo contemporáneo. Éste, sustentado en las teorías de la información, la psicolingüística, la simulación por computadora, y la inteligencia artificial, condujo a nuevas conceptualizaciones acerca de la representación y naturaleza del conocimiento, y de fenómenos como la memoria, la solución de problemas, el significado y la comprensión y producción del lenguaje (Aguilar, 1982; Hernández, 1991).

Una línea de investigación impulsada con gran vigor por la corriente cognitiva ha sido la referida al aprendizaje del discurso escrito, que a su vez ha desembocado en el diseño de procedimientos tendientes a modificar el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales, así como a mejorar su comprensión y recuerdo.

Las principales estrategias de enseñanza son las siguientes:

- Objetivos o propósitos del aprendizaje
- Resúmenes
- Ilustraciones
- Organizadores previos
- Preguntas intercaladas
- Pistas tipográficas y discursivas
- Analogías
- Mapas conceptuales y redes semánticas
- Uso de estructuras textuales.

ESTRATEGIAS PARA ACTIVAR (O GENERAR) CONOCIMIENTOS PREVIOS Y PARA ESTABLECER EXPECTATIVAS ADECUADAS EN LOS ALUMNOS

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo podemos incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa.

La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

El esclarecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso.

Por ende, podríamos decir que tales estrategias son principalmente de tipo pre instruccional, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase.

Ejemplos de ellas son: las pre interrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas; véase Cooper, 1990), la enunciación de objetivos, etcétera.

ESTRATEGIAS PARA ORIENTAR LA ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para localizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo co-instruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención. Codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso –ya sea oral o escrito–, y el uso de ilustraciones.

ESTRATEGIAS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN QUE SE HA DE APRENDER

Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica, y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Mayer (1984) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas del material que se ha de aprender denominándolo: construcción de

“conexiones internas”. Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las de representación viso espacial, como mapas o redes semánticas, y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.

2.6 Los procesos formativos en el aula estrategias de e-a.

Los ocho principios de la Didáctica Debemos detenernos un momento en los principios de la Didáctica, a los que aludimos en nuestra definición. Consideramos que ocho son los principios que rigen toda actuación didáctica y, por lo tanto, influyen en cualquiera de las estrategias de intervención que apliquemos:

- Comunicación
- Actividad
- Individualización
- Socialización
- Globalización
- Creatividad
- Intuición
- Apertura.

De manera general, justificaremos la importancia de cada uno de ellos por lo que respecta al conocimiento y posterior aplicación de las estrategias didácticas. Insistimos en la presentación puntual y poco profundizada de dichos principios, aunque podemos observar a lo largo de esta obra algunos de ellos con mayor profundidad.

Principio de Comunicación

La comunicación constituye la esencia del proceso educativo desde la transmisión de ideas por parte de una persona hasta su comprensión real y significativa por parte de otra que juega el rol de receptor. El papel de la interacción es indiscutible. Como educadores debemos reconocer su triple faceta informativa, persuasiva y emotiva; como alumnos, reflejar la comprensión de un concepto, manifestar opiniones o solicitar información en caso de duda, también demuestran la importancia que acoge la comunicación.

Principio de Actividad

El lema que propugnaba Adolf Ferrière con relación al movimiento de la Escuela Activa referido a “solamente se aprende aquello que se practica” debe ser un principio que tengamos siempre presente. Diferentes textos de carácter histórico nos permiten profundizar en las ideas que surgieron en el Congreso de Calais de 1921, en el que formalmente se constituyó el movimiento ciertamente revolucionario de la “Escuela Nueva” como respuesta a la rigidez de la escuela tradicional y a favor de una enseñanza activa.

Para que una enseñanza sea activa deben presentarse una serie de condiciones como:

- Aprender a partir de la propia experimentación, de la propia práctica
- Procurar desarrollar en el alumno el sentimiento de esfuerzo personal
- Poseer una planificación básica por parte del maestro y por parte del alumno
- Mantener una actitud de superación personal constante, evitando las comparaciones con los demás
- Evitar la memorización repetitiva y no significativa
- Insistir en la aplicación de los conocimientos aprendidos
- Practicar el trabajo autónomo

Principio de Individualización

A pesar de que la adaptación de la enseñanza al alumno ha estado presente a lo largo de la historia de la pedagogía, los inicios del siglo XX representan el momento de su clara aplicación, teñido por un importante matiz psicológico, que se ha ido perfilando a partir de diferentes autores y reformas educativas. En las sociedades aristocráticas anteriores, se desarrollaba claramente el binomio maestro alumno, pero con una abismal distancia entre ambos. La individualización parte de la consideración del individuo como ser único y la enseñanza tiene que adaptarse a él en concreto, no es generalizable.

Principio de Socialización

La educación es un fenómeno social y por tanto la socialización debe entenderse como un proceso permanente en el que el ser humano interioriza una serie de esquemas de conducta

que le permiten adaptarse hoy y mañana en esta sociedad. La escuela representa la puerta de entrada y de salida de esta sociedad.

Principio de Globalización

El interés por hacer real la enseñanza nos lleva al principio de globalización, basado en la percepción total de la realidad antes que fragmentada o parcialmente. Se busca la formación completa de una persona, la interdisciplinariedad.

Principio de Creatividad

La creatividad engloba dos aspectos diferentes: por un lado, los nuevos productos con un elevado índice de novedad y de impacto social, elaborados por aquellos personajes que acostumbramos a denominar “geniales”, y por otro aquel cierto aire de originalidad que poseen algunos elementos, algunas situaciones, que poseemos cada uno de nosotros en algún sentido.

Principio de Intuición

La intuición equivale a la apreciación de un fenómeno basada en el efecto que éste produce, en el resultado. Se trata de un principio de carácter global, pero que consideramos que antes de la aplicación de cualquier estrategia didáctica, es básico e indispensable su conocimiento y reflexión al respecto.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Cuando tratamos las estrategias de intervención educativa debemos tener presente su doble vertiente, aunque complementaria: estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, que para facilitar su comprensión las presentaremos para esta ocasión de forma separada. 2.1. Aspectos generales Una estrategia de enseñanza equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser (Rajadell 1992). La dimensión del saber se centra en la adquisición y dominio de determinados conocimientos, por lo cual se utilizarán una serie de metodologías fundamentalmente de carácter memorístico o de conocimiento

informativo, así como una determinada tipología de estrategias como por ejemplo explicaciones, lecturas o charlas. La dimensión del saber hacer pretende que la persona desarrolle aquellas habilidades que le permitan la realización de ciertas acciones o tareas, teniendo en cuenta la capacidad de modificación y transferencia posterior a diferentes contextos.

Hay que dejar claro que no busca eliminar la memorización, sino que prioriza el desarrollo de estrategias cognitivas superiores. La dimensión del ser profundiza en la faceta afectiva de la persona, en la que juegan un papel prioritario la modificación y consolidación de intereses, actitudes y valores. La tarea de aprender a percibir, reaccionar y cooperar de manera positiva ante una situación o un objeto, acoge una complejidad superior que la simple

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

MAPA CONCEPTUAL

Elabora un mapa conceptual donde desarrolles el contenido de la información expuesta.

MAPA CONCEPUAL: El mapa conceptual representa una jerarquía de diferentes niveles de generalidad, de inclusividad o importancia, y se conforma de: conceptos, proposiciones y palabras enlace. (Novak y Gowin, 1988). Criterios de evaluación:

Presentacion o portada	20%
Los conceptos: regularidad en los acontecimientos o en los objetos, de acuerdo a los temas de la antología.	
Palabras de enlace: que se utilizan para unir los conceptos y para indicar el tipo de relación que se establece entre ellos.	
Las proposiciones: dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica.	
La elipse u óvalo: los conceptos se colocan dentro de la elipse y las palabras enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos. Pueden utilizarse también: rectángulos, cuadrados, círculos.	
Lineas conectoras o de union: utilizar para unir los conceptos y para acompañar las palabras de enlace.	
Entregar y subir formato en PDF	

Unidad 3

Laboratorio de docencia.

3.1 Material de apoyo, Oriol amat salas - aprender a enseñar.

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN

A menudo los profesores se concentran exclusivamente en el dominio de los contenidos, olvidando los aspectos metodológicos. Como consecuencia de ello, a veces se oyen comentarios como los que siguen por parte de los alumnos o participantes en un determinado programa:

- «Ese profesor es un genio, pero no sabe transmitirlo a sus alumnos».
- «El profesor sabrá mucho, pero sus clases son muy pesadas».

Y así podríamos continuar indefinidamente. Para que no cunda el pesimismo en el lector, pensamos que la implantación de sistemas de evaluación continuada de los resultados docentes del profesorado ayudará a resolver esta problemática.

Al mismo tiempo, constatamos que el alumnado es cada vez más exigente y comunica a quien corresponda, sin la timidez o prudencia de antaño, cualquier problema que pueda existir. Además, también ayuda el que cada vez se perciba un poco más la relación profesor-alumno como una relación proveedor-cliente en la que se debe conseguir la calidad total.

Objetivos a conseguir Volviendo al encabezamiento de este apartado, cuando se está procediendo al diseño de una determinada asignatura, curso, seminario o programa de formación, el primer interrogante que se plantea el profesor hace referencia a los objetivos a conseguir a través de dicha actividad.

Partiendo de una perspectiva muy general, como escribe Eurich² «la meta final de la educación de cualquier estudiante debería ser la capacidad de aprender sin profesor para continuar su vida intelectual en base a su propia iniciativa y con sus propios recursos». Lógicamente, para llegar a definir los objetivos de una asignatura específica o de un

determinado programa de formación hay que concretar más. Beau3 indica que formar «es llevar al alumno de una situación inicial a una situación final».

-Saber: se trata de que el alumno adquiera conocimientos. A modo de ejemplo, se podrían citar objetivos tales como que el alumno conozca los grupos del Plan General de Contabilidad, las partes de un plan de marketing o las desgravaciones fiscales del Impuesto sobre Sociedades, por ejemplo.

-Saber-Hacer: lo que se persigue es que el alumno desarrolle habilidades que le permitan ejecutar determinadas acciones o tareas. Ejemplos de este tipo de objetivos serían que el alumno sepa cómo consolidar los balances de un grupo de empresas, o preparar un plan de marketing o confeccionar la declaración del Impuesto sobre Sociedades.

-Actitudes: se pretende que el alumno perciba, reaccione o coopere positivamente en relación con algo. Por ejemplo, un programa de acogida para los empleados que se incorporan a una empresa, además de dar información sobre la misma, trata de fomentar actitudes positivas hacia la compañía. Estas redundarán en un aprendizaje más rápido y efectivo sobre el funcionamiento de la empresa y sobre las características del puesto de trabajo.

Para que la formación consiga los objetivos pretendidos es imprescindible: Considerar la formación como un proceso de comunicación en el que tiene tanta relevancia el «cómo» se desarrolla el programa, como el «qué» o contenido de los temas del mismo. En la misma línea hay que preocuparse de delimitar los objetivos que se pretende alcanzar con el programa.

Un concepto que ayuda en este sentido es el de taxonomía que significa clasificación exacta, jerárquicamente desglosada de los objetivos del aprendizaje. Los objetivos deben ser definidos, alcanzables y evaluados antes, durante y después del proceso de formación.

El profesor es el principal responsable de los resultados obtenidos al final del proceso; para ello tiene que planificar cuidadosamente cada una de las etapas del mismo. Además, debe

conocer todos los métodos y medios pedagógicos; y ser un experto en los contenidos que transmite.

Finalmente, se puede añadir que los objetivos, para que sean útiles al diseñar, impartir y evaluar un programa, han de ser: -Definidos, tanto para el conjunto de la asignatura o seminario, como para cada sesión o parte de ella. Al definirlos es conveniente usar verbos de acción (el alumno será capaz de explicar, podrá calcular, sabrá elaborar informes...) en lugar de utilizar operaciones mentales (como ver, asimilar, descubrir, etc.). Como indica Beaul «hay que eliminar operaciones mentales que no se pueden observar desde el exterior».

-Alcanzables de acuerdo con el nivel de los alumnos, el tiempo disponible y los medios con que se cuenta.

-Contrastados al fijarlos: para comprobar que son útiles y coherentes con lo que se necesita.

-Evaluados durante y al finalizar la acción de formación.

EL ALUMNO O PARTICIPANTE

Los alumnos aprenden de formas muy diversas en función de sus experiencias académicas anteriores, de sus intereses y de su situación actual. Así, no aprende igual el alumno de primer curso de licenciatura universitaria que el participante en un programa de post-grado o en un programa organizado para un grupo de empleados de una empresa. También influyen en este proceso los estilos de enseñanza que ha vivido anteriormente el alumno.

CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS

La formación pretende que se produzca un cambio en el alumno. Este cambio es la diferencia entre la situación inicial y la situación final deseada en relación con el alumno, en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes. Es imprescindible “tener la máxima información sobre

la situación inicial para poder diseñar y llevar a cabo el programa de formación que permita alcanzar la situación final. El conocimiento de los alumnos permite motivarlos más, con lo que aumentará el esfuerzo y la dedicación y, en consecuencia, los resultados a obtener. Por ejemplo, en un programa de perfeccionamiento directivo, conocer los sectores económicos en que trabajan los alumnos permite citar ejemplos de esos sectores con lo que habrá más interés en clase.

ESTILOS DE APRENDIZAJE

«El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el de uno mismo» Nisbet y Shucksmith

El estilo de aprendizaje del alumno condiciona el estilo de enseñanza del profesor. Al mismo tiempo podríamos indicar que también existe el proceso inverso. Es decir, el estilo de enseñanza del profesor también influye en el estilo de aprendizaje del alumno. Este último, como desarrollaron Entwistle y Tait¹, es uno de los factores más importantes a considerar cuando se está diseñando un programa de formación. Kolb² demostró que como consecuencia de aspectos genéticos y de entorno, la mayoría de personas presentan estilos de aprendizaje que priman ciertas habilidades para aprender con respecto a otras.

ESTOS ESTILOS, SEGÚN KOLB, SON LOS SIGUIENTES:

-Convergente: es un alumno en el que dominan las capacidades de conceptualización abstracta y la experimentación activa. Es muy eficaz en la aplicación práctica de ideas. Este es el estilo de aprendizaje que ofrece resultados óptimos para estudios técnicos como la ingeniería, por ejemplo.

-Divergente: en él dominan la experiencia concreta y la observación reflexiva, lo cual es en cierto modo opuesto a las capacidades del convergente. Es un tipo de alumno en el que su

principal punto fuerte es la gran capacidad de imaginación, lo que lo hace muy efectivo en situaciones como la tormenta de ideas (ver capítulo 4). Es un alumno que se interesa mucho por las personas y, por tanto, es un futuro candidato a directivo del área de recursos humanos.

-Asimilador: es un alumno en el que las capacidades dominantes son la conceptualización abstracta y la observación reflexiva lo que le hace especialmente indicado para crear modelos teóricos. Es un estilo de aprendizaje más indicado para las ciencias básicas que para las aplicadas. Parece indicado para incorporarse a departamentos de investigación y planificación o para trabajar en áreas de conocimiento tales como economía y matemáticas.

-Acomodador: se encuentra cómodo en la experiencia concreta y en la experimentación activa. Sus puntos fuertes consisten en hacer cosas y en participar en nuevas experiencias. Su reacción, cuando la teoría no coincide con la realidad, es rechazar la teoría. Es una persona que encaja fácilmente con puestos de trabajo que requieren acción, tales como ventas o marketing.

ACTITUD DEL ALUMNO

Además de las categorías descritas anteriormente, hay que considerar la actitud de los alumnos hacia la asignatura y hacia el profesor. En la mayoría de los casos esta actitud es positiva y constituye un factor de éxito del proceso de formación. La actitud depende de diversos factores entre los que cabe señalar el saber-hacer del profesor y el tipo de programa de formación. Es posible que la actitud sea más favorable en aquellos programas que el alumno hace por iniciativa personal.

ACTITUDES POSITIVAS

El alumno con actitud positiva se caracteriza por:

-Estar abierto a nuevos conocimientos.

- Necesitar aprender y ser consciente de ello.
- Tener «buena química» con el profesor.
- Tener «buena química» con el grupo. -Seguir, más o menos, al pie de la letra todas las propuestas del profesor.

Este tipo de alumno es fácilmente identificable en clase ya que si se le observa puede percibirse que escucha muy atentamente las explicaciones y asiente de forma continuada con gestos y mirada las afirmaciones hechas por el profesor.

ACTITUDES NEGATIVAS

El alumno con actitud negativa se distinguirá por lo opuesto de las características anteriores durante las explicaciones del profesor:

- Muestra claramente su desinterés por lo que se dice en clase, dando a entender que ya lo sabe todo o, simplemente, que no considera útil el programa.
- Menosprecia al profesor y su labor.
- Juega ostensiblemente con el bolígrafo.
- Escribe sin parar y sin escuchar lo que dice el profesor.
- Lee el programa de la sesión a mitad de la misma o el periódico.
- Habla con sus compañeros.
- Bosteza mucho y sin ocultarlo.
- Exige más al profesor de lo que él se exige a sí mismo, como alumno. Cree que por el hecho de haber pagado la matrícula del programa ya no tiene ninguna obligación más.

De forma muy estereotipada puede clasificarse como sigue a los que podríamos denominar alumnos especiales, que suelen existir en la mayor parte de grupos:

-Enemigo

-Falta de base

-Payaso

-Desinteresado

-Cooperador (reacciona muy positivamente hacia el profesor e intenta ayudarlo siempre que puede)

-Monopolizador

-Sabio

-Líder

-Segundos de a bordo

-Oveja negra

-Antagónicos

Para conocer las características de los alumnos se debe hacer el esfuerzo de analizarlos continuamente y de interpretar la información que nos envían (cara, gestos, postura, preguntas, quejas, sugerencias, etc.):

-¿Qué alumnos participan activamente y cuáles no?

-¿Qué alumnos reaccionan positivamente a los estímulos lanzados por el profesor o por otros alumnos?

-¿Cuáles reaccionan negativamente?

-¿Qué alumnos asumen, voluntariamente o no, roles de liderazgo o por el contrario de seguidismo?

	PROBLEMA	ACCIÓN PROFESOR
Enemigo	Contradice al profesor sistemáticamente y, a menudo, sin razón. Cuestiona el liderazgo del profesor.	Pedirle que deje hablar a los demás. Pedir a los cooperadores que opinen sobre lo que dice el enemigo. Darle la razón cuando la tenga.
Falta de base	Pregunta aspectos que ya se dan por sabidos y hace perder tiempo a los demás.	Decirle que en el descanso hablará con él. Proponerle tareas al margen de la clase. Eventualmente: proponer que deje el curso.
Payaso	Exceso de bromas que hacen perder el tiempo y desconcentran al grupo.	Ignorarlo y poco a poco se dará cuenta de que se está «pasando».
Desinteresado	Se pone a leer el periódico, a hablar con el compañero o a dormir.	Ignorarlo, pero en el primer descanso preguntarle qué problema hay.
Cooperador	Si el profesor se apoya demasiado en él, puede enfrentarlo al grupo.	Apoyarse en él cuando actúa el enemigo, el payaso, el monopolizador o el sabio.
Monopolizador	Pregunta continuamente sin dejar hablar al profesor y haciendo perder tiempo con cuestiones marginales.	De forma pausada pedirle que también deje intervenir a los demás.
Sabio	Quiere que se vaya más rápido. Lo sabe todo. Interviene continuamente rompiendo los esquemas del profesor.	Recordarle los objetivos del curso y el método pedagógico. Pedirle que deje hablar también a los demás.
Líder	El grupo está muy pendiente de él. Si es positivo es muy cooperador. Si es un líder negativo puede perjudicar la marcha del programa.	Reconocerle el liderazgo y proponerle tarea que le haga cooperar de forma positiva; «ponérselo en el «bolsillo».
2os. de a bordo	Siguen ciegamente al líder.	Conseguir que el líder sea cooperador.
Oveja negra	El grupo es sádico con él ya que es objeto de burlas y desprecios.	Intentar valorizarlo frente a los demás.
Antagónicos	Se enfrentan entre ellos en clase.	Explicitar que su actitud es un poco infantil y poco útil para el grupo.
<i>Figura 2.4. Tipología de alumnos, problemas y acciones del profesor</i>		

CONTESTACIÓN DE PREGUNTAS DE LOS ALUMNOS

Uno de los momentos clave en el proceso de comunicación entre profesor y alumno es cuando éste formula preguntas. La contestación adecuada a las preguntas es un elemento imprescindible para el éxito del proceso de formación. Algunas consideraciones a hacer sobre las preguntas son las siguientes:

-Las preguntas son un indicativo de interés por parte de los alumnos. Por tanto, hay que animar a los alumnos a que las formulen. Una forma de hacerlo es diciendo que se ha hecho una buena pregunta o que se ha planteado una cuestión muy interesante. Muchos profesores piden a los alumnos que hagan preguntas, pero cuando éstos las hacen muestran poco interés por ellas, ya que miran el reloj o no dejan que el alumno complete la cuestión, por ejemplo.

-Las preguntas informan al profesor sobre lo que el alumno entiende o no, y sobre lo que le interesa o preocupa.

-Hay que contestarlas adecuadamente y valorizar al que las hace. No hay nada más antipedagógico que el profesor que ridiculiza al alumno que acaba de hacer una pregunta.

-Comprobar que todos los alumnos han entendido bien la pregunta. En algunas ocasiones la falta de sonoridad del aula o el exceso de alumnos hacen que no todos hayan oído correctamente la pregunta. En otros casos, algunos alumnos pueden no entender la pregunta a pesar de haberla oído correctamente.

-Hacer que todos se interesen por la pregunta.

-Si la pregunta no es adecuada, proponer resolverla durante el próximo descanso o indicar que está fuera de los objetivos de la sesión o al margen de la asignatura o programa de formación.

EL PROFESOR

La actitud y la aptitud del profesor

La actitud y las aptitudes del profesor son claves para que el proceso pedagógico alcance los objetivos previstos. El conocimiento de la materia por parte del profesor es una condición necesaria pero no suficiente. Por tanto, la actitud del profesor en relación con su papel y hacia los alumnos, así como sus aptitudes pedagógicas, condicionan los resultados finales. En función de cómo sean estas características, el profesor estará en mejores o peores condiciones para conseguir un clima adecuado en la relación profesor-alumnos. Cuando la actitud del profesor hacia sus alumnos es negativa los resultados son más desfavorables por varios motivos:

-Esta actitud es detectada fácilmente por los alumnos que perciben que son poco valorados por el profesor y, en consecuencia, se desmotivarán más fácilmente.

-El profesor está poco motivado y dedica menos-esfuerzo al proceso.

-El profesor estará más mentalizado para evaluar negativamente a los alumnos al final del proceso de formación.

En cambio, si la actitud del profesor hacia los alumnos es positiva el proceso será más exitoso. Esta actitud positiva se caracteriza por:

- Conocer el perfil e intereses de los alumnos.
- Tener expectativas favorables sobre el nivel de los alumnos. El proceso funcionará mejor si el profesor valora el nivel de los alumnos y los considera como adultos que son.
- Estar convencido de la influencia que se ejerce en relación con los alumnos.

LAS APTITUDES PEDAGÓGICAS DEL PROFESOR CONSTITUYEN OTRO ELEMENTO DECISIVO.

El profesor debe dominar:

- Aspectos físicos: En primer lugar, debe moverse adecuadamente para evitar la monotonía, pero también el exceso de movimiento que se convierte en un factor distorsionador. En segundo lugar, ha de saber utilizar los movimientos de brazos y otras partes del cuerpo para reforzar el discurso con medios de comunicación no verbales. En tercer lugar, el tono y volumen de la voz. Otro factor importante, es la administración adecuada de las pausas.
- Métodos pedagógicos: Activos (método del caso, por ejemplo) o pasivos (lección magistral, por ejemplo), como se expone con detalle más adelante.
- Medios pedagógicos: Desde la pizarra hasta el ordenador.

IMPORTANCIA DE LA EMPATIA

La empatía es distinta a la simpatía o a la antipatía. Se la podría definir como la facultad de ponerse en la piel de alguien. Esta facultad es de gran ayuda para el profesor ya que permite:

- Identificar las necesidades y perfil de los alumnos.

- Escoger los métodos más adecuados.
- Formarse una idea en cada momento en relación a lo que piensan los alumnos.
- Ayudar a los alumnos a conseguir sus objetivos.

ESTILOS DE EDUCACIÓN

De acuerdo con Weber¹ los estilos de educación «son posibilidades relativamente uniformes, de comportamiento pedagógico que cabe describir mediante complejos típicos de prácticas instructivas». Los estilos de educación que siguen los profesores pueden clasificarse de formas diversas, entre éstas destacamos la clasificación siguiente:

- Autoritario: también denominado estilo clásico. Es el estilo seguido por el profesor que se concentra en el objetivo de suministrar información a los alumnos. Los alumnos sólo se han de preocupar de escuchar y apuntar todo lo que el profesor explica.
- Democrático-liberal: los principales objetivos perseguidos por el profesor están relacionados con la consecución y perfeccionamiento, destrezas y actitudes por parte de los alumnos.

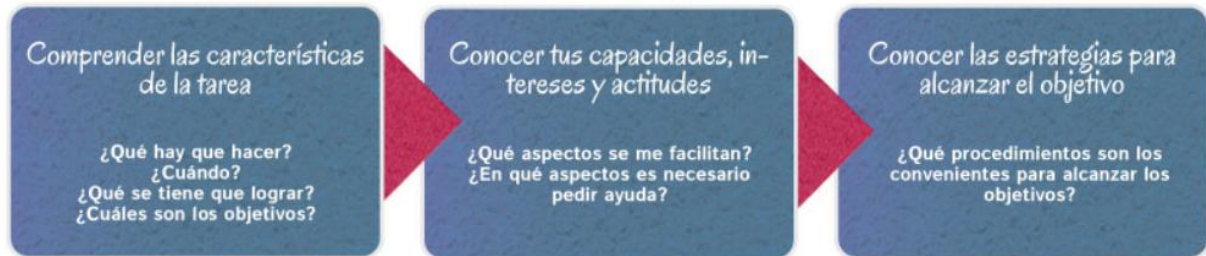
3.2 Construcción de una estrategia de aprendizaje.

¿QUÉ SON LAS “ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE”?

A lo largo de tu trayectoria escolar resolverás tareas, problemas y actividades. Mientras que el profesor tiene que seleccionar las mejores estrategias de enseñanza para dotar de sentido lo que ocurre dentro y fuera del aula, tú harás más significativo el proceso de aprendizaje cuando sepas reconocer, manejar y ampliar tus estrategias de aprendizaje. Una estrategia de aprendizaje se puede definir de la siguiente manera:

Es el camino o la vía que empleas de manera deliberada e intencional para lograr un objetivo de aprendizaje. En este proceso seleccionas una serie de conocimientos, procedimientos y técnicas de acuerdo con las exigencias de la tarea o el problema específico a resolver.

Las buenas estrategias de aprendizaje siempre comienzan con preguntas que ordenan nuestro pensamiento y conducta hacia el aprendizaje:



La selección de las estrategias de aprendizaje es individual porque cada quien es único y debes valorar tus habilidades y conocimientos para cada una de las materias. También depende de una serie de factores externos como las exigencias de la materia y el contenido temático, el contexto y los objetivos de estudio.

En la selección de las estrategias de aprendizaje es de fundamental importancia identificar cuál es el objetivo de la tarea o el problema a resolver: los objetivos siempre engloban habilidades cognitivas o habilidades de pensamiento como las que se observan en la siguiente paleta.

Una vez identificado el objetivo, podrás armar una estrategia para tratar de alcanzarlo o cumplirlo. Es importante tener claro qué exige el profesor o la tarea porque es muy distinto analizar, describir, explicar, identificar o valorar un fenómeno humano o natural; asimismo las estrategias para lograr identificar las características de un sistema político son probablemente diferentes de las estrategias que nos posibilitan comparar tres sistemas políticos.



Escoger y construir las estrategias de aprendizaje no es tarea fácil. Aprender a aprender significa tener la capacidad de reflexionar detenidamente sobre la forma en cómo se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas, que se transfieran y adaptan a nuevas situaciones.

Aprendes a aprender cuando:

1. Controlas tu proceso de aprendizaje.
2. Dominas ciertas técnicas y procedimientos.
3. Te das cuenta de lo que haces.

4. Captas las exigencias de las tareas y problemas que se tienen que resolver.
5. Planificas y examinas tus propias realizaciones, identificando los aciertos y las dificultades.
6. Empleas estrategias de estudio pertinentes para cada situación.
7. Valoras los logros obtenidos y corriges tus errores.

3.3 Aplicación de la estrategia de enseñanza y de aprendizaje.

La aplicación de la estrategia depende directamente de manera proporcional al tipo de estrategia que se diseñó, ya que esta determina el proceso de evaluación mediante un método específico dictaminado por la misma.

Para que el alumno logre encontrar en las diferentes tareas que se realizan en clase, se debe fomentar en éstos que vean al aprendizaje el valor del adquirir conocimientos para su vida cotidiana y no sólo como una tarea que más de ser de aprendizaje sea el terminarla sin ningún efecto en su estructura cognoscitiva.

Las influencias sobre la motivación de los estudiantes para aprender pueden resumirse en tres preguntas básicas

- ¿Cómo puedo tener éxito en esta tarea?
- ¿Quiero tener éxito?
- ¿Qué necesito hacer para tener éxito? (Eccles y Wigfield, 1985) I

Condiciones necesarias en las aulas

Hasta satisfacer las cuatro necesidades básicas, ninguna estrategia motivacional tendrá éxito. Una vez que estos requerimientos están cubiertos, habrá numerosas estrategias para ayudar a los estudiantes a obtener confianza, valorar el aprendizaje y permanecer con la preocupación de la tarea (Brophy, 1998; Lepper, 1998)

Primero, el salón de clases debe estar relativamente con una buena organización y sin interrupciones ni desviaciones constantes.

Segundo, el profesor debe ser una persona paciente que dé apoyo y no castigue, critique o avergüence a los estudiantes por sus errores, por ejemplo, dar las calificaciones de los exámenes de manera grupal y más que ayudarlos se sienten devaluados, de lo contrario al dar las calificaciones de manera individual se permite al alumno que aprenda de sus errores para un mejor aprendizaje.

Tercero, el trabajo debe ser desafiante pero razonable. Si el trabajo es muy fácil o bastante difícil, los estudiantes tendrán poca motivación para aprender y sólo se centrará en terminar la tarea y no en el aprendizaje que puede darle dicha tarea para su desarrollo cognitivo.

Cuarto y último, las tareas deben ser auténticas (Brophy, 1983; Brophy y Kher, 1986; Stipek, 1993) es decir, que sean congruentes con el objetivo que se desea alcanzar, además tomando en cuenta las necesidades y los niveles cognoscitivos de cada uno de los alumnos.

Ver el valor del aprendizaje.

Los profesores pueden utilizar estrategias para ayudar a los estudiantes a ver el valor de la tarea de aprendizaje.

En el proceso, debe tomarse en consideración la edad del estudiante. En el caso de los niños de edad menor, el valor intrínseco o de interés es un determinante más importante que el

logro o el valor de utilidad. Puesto que los estudiantes más pequeños tienen un enfoque más inmediato y concreto, tienen problemas para ver el valor de una actividad que se asocia con metas distantes como obtener un buen empleo. Por otro lado, los estudiantes de más edad tienen la capacidad cognoscitiva de pensar en forma más abstracta y asociar lo que ya saben con las posibilidades futuras, de modo que el valor de utilidad cobra importancia para estos estudiantes (Eccles y Wigfield, 1985). Y aun así hay que considerar que cada uno de nuestros alumnos tiene diferente tipo de motivación

Logro y valor intrínseco.

Para establecer el valor del logro, debemos asociar la tarea de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes.

Primero, los alumnos deben tener la posibilidad de satisfacer sus necesidades de seguridad, pertenencia y desempeño en nuestras clases. El salón de clases no tiene que ser un lugar aterrador o solitario.

En segundo término, debemos estar seguros de que los estereotipos sexuales o étnicos no interfieran en la motivación. Por ejemplo, si los estudiantes están de acuerdo con las nociones rígidas de masculinidad y feminidad, debemos poner en claro que tanto hombres como mujeres pueden alcanzar importantes logros en todas las materias y que no todas son el territorio exclusivo de un género.

I. Asocie las actividades de la clase con los intereses del estudiante en deportes, música, eventos de actualidad, mascotas, problemas o conflictos comunes con la familia y amigos, modas, televisión y personalidades del cine u otras características significativas de sus vidas (Shiefele, 1991). Pero asegúrese de conocer bien acerca de esos temas.

2. Despierte curiosidad Señale discrepancias asombrosas entre las creencias de los estudiantes y los hechos.
3. Haga divertida la primera tarea de aprendizaje. Es posible impartir muchas lecciones a través de simulaciones o juegos.

3.4 Retroalimentación

La naturaleza de la retroalimentación En su formulación más ortodoxa, la retroalimentación es definida como “la información relativa a la distancia entre el nivel actual y el nivel de referencia de un parámetro del sistema, que es utilizada para alterar de algún modo dicha distancia” (Ramaprasad, 1983:4).

En términos educativos podemos definirla como aquella información que se utiliza para reducir la diferencia entre los resultados de aprendizaje obtenidos por el estudiante y los resultados de aprendizaje esperados. Atendiendo a los elementos de la definición de Ramaprasad, el nivel de referencia fijado estaría representando por una audición que se considere un buen ejemplo de lo que es una pronunciación adecuada de dichos fonemas. El nivel actual de competencia del estudiante sería la repetición que ha hecho de la audición.

La diferencia entre el nivel de referencia y el nivel actual vendría dada, por ejemplo, por los errores de pronunciación cometidos por el estudiante al repetir la audición. Pues bien, la retroalimentación sería aquella información sobre el desempeño del estudiante al repetir oralmente una audición en lengua extranjera que el propio estudiante utiliza para mejorar su pronunciación, es decir, para reducir la diferencia entre el nivel de referencia establecido y su nivel actual de pronunciación. Si la información sobre dicha diferencia no se utiliza no puede considerarse retroalimentación.

La retroalimentación puede tener como foco un resultado (la pronunciación del estudiante), una entrada (la dedicación del estudiante a pronunciar los fonemas con precisión) o un proceso (los procedimientos que utiliza el estudiante para practicar su pronunciación). También pueden diferenciarse dos tipos de retroalimentaciones.

Así, cuando se ofrece información a los estudiantes sobre cómo están haciendo una tarea de evaluación (resolución de dudas, corrección de errores, orientaciones, etc.) mientras la están haciendo, con la intención de ayudarles a mejorar, dicha retroalimentación puede considerarse intrínseca al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por el contrario, si la retroalimentación se ofrece tras analizar las ejecuciones de los estudiantes y obedece a una planificación sobre el modo en que se va a devolver la información a los estudiantes, entonces la retroalimentación es extrínseca a dicho proceso (Laurillard, 2002).

Las condiciones necesarias para la retroalimentación extrínseca serían las siguientes (Ramaprasad, 1983:4):

1. La disponibilidad de descripciones o ejemplos de estándares, con relación a los criterios de evaluación.
2. La disponibilidad de información sobre las actuaciones o resultados del estudiante.
3. La disponibilidad de un procedimiento para comparar el nivel de referencia y las acciones o resultados del estudiante, generando de ese modo la información sobre la diferencia entre ambos

Como se ha señalado anteriormente, la retroalimentación es efectiva en la medida que la información que proporciona al estudiante sea utilizada por éste. Para ello, la retroalimentación debe generar mecanismos cognitivos en el estudiante que le lleven a modificar su desempeño anterior.

Las investigaciones realizadas en este ámbito han identificado tres mecanismos cognitivos a tener en cuenta (Shute, 2008). Un primer mecanismo cognitivo de la retroalimentación es su potencial para reducir la incertidumbre del estudiante sobre cómo de bien o de mal ha realizado una tarea de evaluación y, por ende, su potencial motivador que le anima a realizar el esfuerzo necesario para reducir la distancia que le separa de la tarea bien hecha.

Un segundo mecanismo cognitivo asociado a la retroalimentación es su capacidad para ayudar a los estudiantes –sobre todo a aquellos con un nivel de competencia más bajo- que puedan sentirse abrumados para el alto nivel de exigencia de algunas tareas de evaluación. En este sentido, la simple presentación de ejemplos del nivel de referencia esperado puede ayudar a reducir esa carga cognitiva.

Por último, la retroalimentación puede proporcionarle información al estudiante que le ayude a corregir errores conceptuales y procedimientos equivocados o poco eficientes y a modificar estrategias de aprendizaje. En este último caso, la retroalimentación favorece en el estudiante la autorregulación de su aprendizaje. Por autorregulación vamos a entender aquí “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación, a través de estrategias personales.

EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE - ATERRIZANDO

Basado en Wiliam & Thompson, 2007

- 1) Clarificar objetivos de aprendizaje y criterios de calidad.
- 2) Diseñar tareas de aprendizaje y discusiones efectivas para hacer surgir evidencia de la comprensión de los estudiantes.
- 3) Retroalimentación formativa: que haga avanzar a los estudiantes y ajuste las prácticas docentes.**
- 4) Activar a los estudiantes como responsables de su aprendizaje y aportadores al aprendizaje de sus pares.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

CUADRO SINÓPTICO

Elabora un cuadro sinóptico donde desarrolles la información expuesta de manera lógica y coherente. Los cuadros sinópticos son representaciones gráficas de la información y de sus relaciones. Con ellos puedes realizar la clasificación y síntesis de datos. Los cuadros sinópticos establecen una relación entre dos conjuntos de datos, del lado izquierdo de la forma llamada “llave”, se ponen datos generales, del lado derecho datos particulares o específicos, englobados o abarcados por los primeros. Criterios de evaluación:

Presentacion o portada	20%
Lectura e interpretacion del material para el buen uso de los conceptos.	
Buen uso de sistema de llaves, filas y columnas que de una fácil lectura y comprensión.	
Jerarquia segun la importancia de los conceptos.	
Entregar y subir formato en PDF	

Unidad 4

Diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

4.1 Elaboración de plan estratégico de enseñanza.

Las estrategias didácticas se pueden definir como los procedimientos o conjunto de ellos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. Se puede llegar a una clasificación de estos procedimientos según el agente que lo lleva a cabo, en estrategias de enseñanza, estrategias instruccionales, estrategias de aprendizaje y estrategias de evaluación.

Las estrategias didácticas en la práctica diaria pueden estar entrelazadas, ya que en los procesos de enseñanza y aprendizaje el estudiante como agente activo adapta y procesa la información a la par de sus expectativas y sus conocimientos previos sobre la temática a aprender.

Sin embargo, es importante considerar elementos comunes que conviene estar presentes en una estrategia didáctica y de esta manera lograr aprendizajes pertinentes y transferibles a contextos reales (ver cuadro I).

Cuadro I. Diseño de estrategias didácticas, componentes básicos.

NOMBRE Y N° DE CÉDULA DE LOS INTEGRANTES: _____ GRUPO: _____
 NIVEL EDUCATIVO DONDE SE APLICARÁ LA ESTRATEGIA: _____ ASIGNATURA: _____

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA:		CONTEXTO:	DURACIÓN TOTAL:
TEMA:	OBJETIVOS Y/O COMPETENCIAS:	SUSTENTACIÓN TEÓRICA:	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	
CONTENIDOS:		_____	
<i>Conceptuales:</i>		_____	
<i>Procedimentales:</i>		_____	
<i>Actitudinales:</i>		_____	
SECUENCIA DIDÁCTICA		RECURSOS Y MEDIOS	ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN
MOMENTO DE INICIO: EVENTOS	<i>MOMENTO</i>		<i>Actividad evaluativa Técnica de evaluación Instrumento de evaluación</i>
MOMENTO DE DESARROLLO: EVENTOS	<i>DE</i>		
MOMENTO DE CIERRE: EVENTOS	<i>EVALUACIÓN</i>		
EFECTOS OBTENIDOS/ ESPERADOS:			
OBSERVACIONES:			

APROXIMACIONES SOBRE LOS COMPONENTES BÁSICOS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

Nombre de la estrategia

Dentro del diseño de estrategias didácticas es conveniente que el profesor personalice la estrategia, esto permite que la audiencia reconozca y se compenetre con los procedimientos lógicos que allí se plantean. Además, el profesor desarrollará el sentido de pertenencia con la estrategia diseñada, en consecuencia, su discurso y procedimientos generaran credibilidad y seguridad.

Contexto

Es el escenario donde se realiza el encuentro pedagógico, es fundamental que el profesor conozca el ambiente de aprendizaje para el diseño y selección de los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) además de los recursos y medios disponibles.

Duración total

Es el tiempo final de duración de la estrategia, es decir, el profesor sumará el tiempo de cada procedimiento empleado en cada momento instruccional y el resultado será el tiempo total estimado de la estrategia. Es importante resaltar que el tiempo empleado no debe transformarse en una limitante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en consecuencia, es necesario emplear el tiempo necesario para que el estudiante consolide la información y la transfiera a la memoria significativa. **Objetivos y/o Competencias** En el diseño de las estrategias didácticas el profesor está llamado a redactar las metas de aprendizaje que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje, dichas metas de aprendizajes son el producto del diagnóstico previo que ha realizado el profesor al considerar las características de la audiencia (los estudiantes), el contexto social donde se implementará la estrategia y los recursos de la institución educativa. Las metas de aprendizaje, pueden ser definidas como enunciados que orientan los procedimientos de aprendizaje que el estudiante debe realizar antes, durante y después del proceso de enseñanza o instruccional, pueden ser redactados preferiblemente como objetivos o competencias.

Es importante resaltar que tanto los objetivos y las competencias deben estar orientadas a promover y potenciar las habilidades ante los contenidos declarativos (factuales y conceptuales), los procedimentales y los actitudinales (no necesariamente debe poseer los tres).

Redacción de objetivos Los objetivos de aprendizaje deben estar centrados en el estudiante, en función de sus necesidades e intereses y no del profesor. También, ser claros y precisos para evitar confusiones entre los agentes de enseñanza y aprendizaje involucrados. Los objetivos de aprendizaje deben ser observables, cuantificables y evaluables. Finalmente, los objetivos deben diferenciarse de las actividades, ya que ellas son un conjunto de procedimientos orientados al logro de un objetivo.

Para la redacción de objetivos que aquí se plantea, el autor asume los siguientes pasos:

a) Identificar el resultado final una vez culminado el proceso de enseñanza o instrucción que se espera en el estudiante (actuación final). Ejemplo: Lanzará el balón, escribirá su opinión, ensamblará la computadora.

b) Un objetivo de aprendizaje debe indicar las situaciones bajo las cuales se promoverá la actuación final. Ejemplo: uso de apoyo (libros, mapas, computador) y restricciones (sin emplear el material de apoyo).

c) Por último, el objetivo de aprendizaje debe poseer un nivel mínimo de ejecución (discutidos y aceptados por los agentes de enseñanza y aprendizaje) el cual es la evidencia observable del logro del objetivo (actuación final), se puede establecer en términos de tiempo, cantidad, cualidad, porcentaje, entre otros.

Contenidos Como ya fue mencionado anteriormente, tanto los objetivos y las competencias deben estar orientados a la comprensión de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. Por esta razón, el profesor al diseñar una estrategia didáctica, específicamente en la secuencia didáctica debe orientar los procedimientos (métodos, técnicas y actividades) al logro y comprensión de los contenidos.

En consecuencia, los objetivos / competencias orientan los procedimientos que le dan significado a la secuencia didáctica, de esta manera el discurso y las acciones del profesor poseerán una lógica que le permitirá al estudiante aprender de manera pertinente.

Contenidos declarativos (factuales y conceptuales): describen los conocimientos específicos, los conceptos y las categorías que se requiere para el logro de la meta de aprendizaje. ¿Qué se debe saber? **Contenidos procedimentales:** describen los modos y técnicas que requiere manejar el estudiante para asegurar el desempeño idóneo ante las metas de aprendizaje. ¿Qué debe saber hacer? ¿Cómo debe hacerlo?

Contenidos actitudinales: Describe las cualidades fundamentales que requiere asumir el estudiante para asegurar el desempeño idóneo ante las metas de aprendizaje. ¿Cuál es la actitud idónea ante ese saber y hacer desde el punto de vista axiológico y ético?

Secuencia didáctica

En el ámbito educativo se puede definir a la secuencia didáctica como todos aquellos procedimientos instruccionales y deliberados realizados por el docente y el estudiante dentro de la estrategia didáctica, divididos en momentos y eventos instruccionales orientados

al desarrollo de habilidades sociales (competencias) sobre la base en las reflexiones metacognitivas.

Sin embargo, existe una variedad de visiones por parte de los estudiosos del hecho educativo en cuanto a los procedimientos esenciales de la secuencia didáctica, es decir, los momentos, los eventos instruccionales y a las variables donde se den los encuentros pedagógicos. Según afirmaciones de Díaz y Hernández (2002), las principales estrategias para la enseñanza que se evidencian en una secuencia didáctica pueden ser:

1. Pre-instruccionales, preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo se va a aprender. Algunas estrategias típicas son los objetivos, ordenadores previos, agendas de trabajo.
2. Co-instruccionales, apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza, cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.
3. Post-instruccionales, se presentan después del contenido que se ha de aprender, permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de este tipo de estrategias son: resúmenes finales, redes semánticas, cuadros sinópticos y cuadros comparativos, mesa redonda, foro, debate, entre otras.

Por otra parte, Smith y Ragan (1999) afirma que otra forma de realizar la secuencia didáctica, puede ser desarrollada a partir de cuatro etapas de actividad educativa, inicio, desarrollo, cierre y evaluación. De esta manera las estrategias docentes, podrían clasificarse de acuerdo al momento de uso y su presentación en la secuencia didáctica:

(a) de inicio; (

b) de desarrollo;

(c) de cierre y

(d) de evaluación.

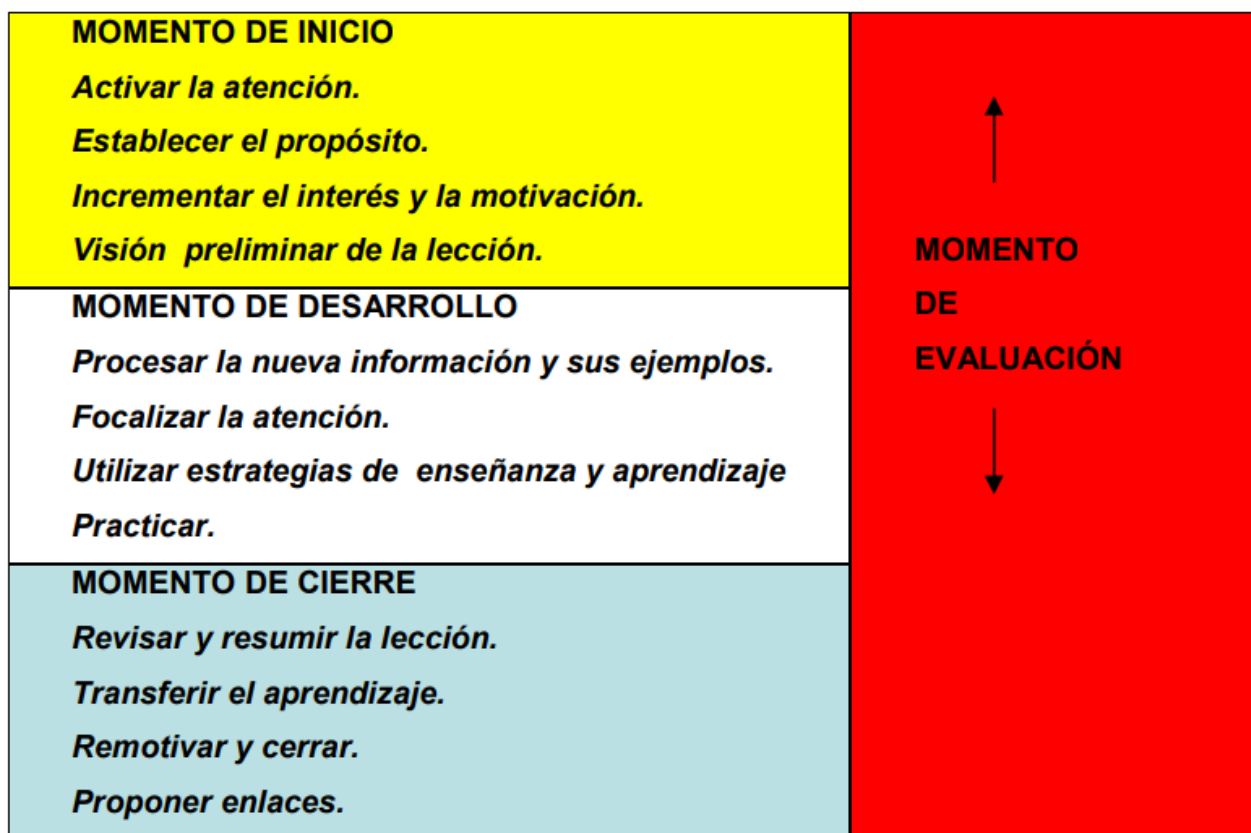
Para Smith y Ragan el momento de inicio busca la orientación preliminar o introducción, ayuda al docente a preparar a los estudiantes para lo que se va a enseñar. Tiene como propósito aclarar los fines de la actividad utilizando los conocimientos y la habilidad de los estudiantes para que participen. Para ello puede utilizarse estrategias como las siguientes: presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del estudiante, planear o suscitar problemas, describir la secuencia de la tarea a realizar, relacionar el contenido con las experiencias previas del estudiante. El momento de desarrollo, se caracteriza por aquellas estrategias utilizadas por el docente a la hora de ejecutar la actividad a la que ha dado apertura. En relación con la forma de realizar la actividad y el contexto de la clase se podría organizar la actividad en grupos cooperativos, la evaluación individual dependerá de los resultados grupales, dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de autonomía, orientar la atención del estudiante más hacia el proceso de solución que hacia el resultado.

En el momento de cierre se emplean estrategias utilizadas por el docente para finalizar la actividad que se ha desarrollado, asegurando que se ha logrado un aprendizaje significativo. Se logra un cierre cuando los propósitos y principios fundamentales de la actividad se consideran aprendidos de manera tal que sea posible relacionar el nuevo conocimiento con el que ya se poseía. Las estrategias de cierre promueven la discusión y reflexión colectiva, buscan la forma que los estudiantes realicen de alguna manera, una representación que les ayude a recordar el proceso seguido.

Estas estrategias deben orientar la atención de los estudiantes hacia la tarea, informando sobre lo correcto o incorrecto del resultado, promover de manera explícita la adquisición del aprendizaje, atribuyendo los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables. Por último, el momento de evaluación, el cual concibe la evaluación como un proceso que supervisa la instrucción, la misma no se ubica en ningún momento instruccional

en particular, pues se entiende que el monitoreo y la retroalimentación, con fines instruccionales son constantes.

En este contexto, se entiende el monitoreo como el proceso de chequeo permanente de la actividad del estudiante para obtener evidencias de su progreso en el aprendizaje y la retroalimentación como la información oportuna para el estudiante sobre su desempeño, con miras a que mejore su ejecución futura. Por otra parte, el diagnóstico es una actividad esencial para la planificación eficaz de la instrucción, así como para evidenciar los cambios producto del aprendizaje adquirido por los estudiantes. Para una mejor comprensión el autor sugiere observar el cuadro 4 sobre la secuencia didáctica:



Cuadro 4. Modelo propuesto por Alfonso (2003).

Recursos y medios

Entre los componentes que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje los recursos y medios instruccionales poseen relevancia, los mismos constituyen múltiples vías para el logro de las metas de aprendizaje propuestas, se caracterizan por ser fuente esencial de estímulos que motivan y captan la atención del estudiante, además lo guían hacia el aprendizaje, permitiéndoles transformarse en agentes activos de su propia formación. En el hecho educativo se entiende por medio instruccional, cualquier persona, organismo u objeto que proporcione la información pertinente para facilitar un determinado aprendizaje en el estudiante, y de esta manera potenciar habilidades y promover la transferencia de lo aprendido.

Clasificación:

- Visuales (cartelera, video beam, retroproyectores)
- Auditivos (la radio, reproductores)
- Audiovisuales (La televisión, videos)
- Impresos (Libros, revistas, periódico, trípticos, dípticos)
- Multisensoriales (Personas, animales, modelos)
- Tecnológicos (e – learning, b – learning)

Finalmente, el profesor está llamado a seleccionar el medio y los recursos que permitan facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando las características de la audiencia y sus estilos de aprendizaje, el contexto donde se desarrolla la secuencia didáctica, las metas de aprendizaje. El profesor debe diseñar sus medios instruccionales o seleccionarlos para que el proceso de comunicación sea efectivo y eficaz.

Estrategias de evaluación

La estrategia de evaluación son todos los procedimientos acordados y generados de la reflexión en función a la valoración y descripción de los logros alcanzados por parte de los estudiantes y docentes de la meta de aprendizaje y enseñanza.

El proceso de evaluación es importante dentro de la estrategia didáctica, ya que permite que los procesos de enseñanza y aprendizaje se mantengan acordes a las metas de aprendizaje acordadas por los agentes de enseñanza y aprendizaje, también permiten recabar la información necesaria para valorar dichos procesos de manera formativa y sumativa (final). Para el diseño de la estrategia de evaluación el profesor emplea de manera básica los instrumentos de evaluación como las guías que permiten recabar información, esta información se puede recabar a través de técnicas evaluativas que permiten observar o analizar los procesos o productos finales elaborados en las actividades, es necesario resaltar que la estrategia de evaluación gira en torno a criterios evaluativos congruentes a la actividad evaluativa diseñada. Se sugiere observar el cuadro 5 donde se muestran diferentes técnicas y los instrumentos evaluativos.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación	Lista de Cotejo Escala Valorativa Registro Anecdótico Escala de Actitudes Guía de Observación Escala de Frecuencia
El Portafolio	Guías para evaluar portafolios
Mapas Conceptuales	Listas de Cotejo Escala Valorativa
Entrevista	Guión de Entrevistas Cuestionario Diario
Encuesta	Encuesta
Pruebas	Ensayo Prácticas Orales Objetivas
Estudio de Casos	Registro de Notas Diario
Informes	Escala de Estimación Hoja de Análisis de Tareas Descripciones
Tareas	Lista de Cotejo
Observación Documental	Cuadros o Matrices de Registro

i. *Técnicas y sus instrumentos evaluativos*

4.2 ANÁLISIS DE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PLAN DE CLASE.

EL PLAN DE CLASES y LA IMPORTANCIA DE SU ELABORACIÓN Y DESARROLLO

Para poder colaborar en la implementación del Proyecto Educativo y aplicar con éxito el Modelo de Formación por Competencias propio de INACAP, todos los profesores

necesitan hacer algún tipo de Planificación de las Clases que van a dictar. Esto es especialmente relevante si se desea poner al alumno como centro de la enseñanza y conseguir que el aprendizaje sea atractivo y motivador.

Existen variadas estrategias, métodos y recursos pedagógicos que privilegian el Aprender Haciendo y para generar aprendizajes de manera preferentemente inductiva, contextualizada y práctica, de forma tal que los estudiantes logren demostrar los conocimientos, habilidades, destrezas y valores propios de la asignatura o curso a dictar y esto debe planificarse con anticipación. Esta planificación permite conocer el tiempo, cantidad y orden en que se deben realizar las diferentes actividades y ejercicios y labores de enseñanza.

La planificación previa de las clases permite una reflexión profunda en la asignatura o curso a impartir durante el semestre y habilita al docente para desarrollar sus clases de manera atractiva, tranquila y también abierta, flexible y adaptable a los requerimientos, ajustes, cambios y mejoras que fueran necesarios de introducir.

¿Por qué el Plan de Clases es importante en el proceso de enseñanza?

Todos los profesores necesitan hacer algún tipo de planificación de sus clases como una forma de guiar y focalizar su esfuerzo para enseñar a sus alumnos. Deben saber a dónde se dirigen, es decir, definir las metas de aprendizaje que desean alcanzar; deben planificar cómo van a lograr los aprendizajes de sus alumnos, es decir, a través de qué actividades, medios, recursos, trabajos, ejercicios y pasos, van a alcanzar lo propuesto; y finalmente, deben también planificar cómo van a saber que han logrado los aprendizajes esperados, es decir cómo van a obtener los indicadores de avance y logro de sus estudiantes. Los profesores, especialmente los profesores principiantes, necesitan reflexionar, planificar y preparar la manera de guiar su esfuerzo instruccional y para hacer su plan de clases, deben pensar en:

- ¿Hacia dónde se dirige la enseñanza y/o formación?
- ¿Cómo va a conseguir llegar hasta allá?, y

- ¿Cómo va a saber que ha llegado?

Permite visualizar exactamente qué hará cuando se entre a la clase. Además, un buen plan permite anticipar problemas y planificar con antelación cómo eliminarlos o manejarlos. Probablemente, todos hemos tenido la experiencia de estudiar para un examen y sentir que realmente conocemos el material, pero hasta que no se nos pide aplicarlo realmente en una prueba, no estamos realmente conscientes de comprender bien el material. Cuando uno tiene que explicar un contenido a alguien, necesita una comprensión profunda de ese material.

Este documento es propiedad de INACAP 4 Planificar también permite anticipar los equipos, herramientas, ayudas y demás materiales de apoyo. Todos estos esfuerzos organizacionales son finalmente un ahorro de tiempo. A medida que se planifica en un papel, se eliminan los elementos extraños y se deja lo esencial.

En la clase, el plan sirve de guía y el hecho que las lecciones y clases estén bien planificadas dan confianza al profesor, entregan un sentido de seguridad a los estudiantes y dan a las lecciones un sentido de propósito y dirección.

Finalmente, a medida que se desarrollan planes diarios de clases, estos crecen y se amplían a planes de clases semanales o de unidades, y ellos ayudan al profesor a mantenerse en el camino para conseguir sus metas, dando continuidad al curso y al aprendizaje de los estudiantes

¿QUÉ ES UN PLAN DE CLASES?

Algunas definiciones.

Es simplemente la formulación por escrito de una especie de “Guía de Apoyo” que usa el profesor para conducir las clases de su curso o asignatura y lograr los aprendizajes y competencias que se propone en cada una de ellas. Se basa en las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes, y se diseña de acuerdo a las metas, necesidades y estilo del profesor, lo que entrega al docente y a los estudiantes tranquilidad y confianza de que se

realizarán ordenadamente todas las actividades necesarias para el logro de los aprendizajes y competencias esperados.

Hay muchas y diferentes maneras de escribir el Plan de Clases por sesión, pero generalmente estos planes se realizan ordenando las actividades de enseñanza aprendizaje a realizar por sesión (clase a clase), en forma semanal, mensual y semestral, y tienen definidos diferentes aspectos relevantes del proceso didáctico, los que se pueden agrupar de la siguiente manera:

- a. Objetivos, Contenidos, Metodología y Enfoque de c/u de las clases
- b. Actividades, recursos, medios y materiales para el desarrollo de c/u de las clases, y
- c. Resumen y Evaluación de c/u de las clases

Debido a lo anterior, el plan de clases se presenta habitualmente como un Cronograma de Actividades en el que se describe diversa información, preliminar y/o adicional, como la que se detalla en los párrafos siguientes.

Sin embargo, cualquiera sea la forma de organizar las actividades de enseñanza y de aprendizaje de un curso, asignatura, taller o diplomado (anual, semestral, por unidades, por clase, etc.), siempre el Plan de Clases es una Hoja de Ruta que guía al profesor y le sirve como herramienta para orientar y focalizar su trabajo de enseñar a los alumnos y conseguir que estos logren el dominio de los aprendizajes y competencias esperados.

Como insumo para elaborar su plan de clases, el docente recibe la malla curricular y Programa de Asignatura o curso, con su distribución horaria de clases semanales, la cantidad de alumnos, grupos-cursos o secciones, y otros antecedentes importantes para identificar desde el inicio las posibles necesidades, intereses y habilidades de sus alumnos, en el contexto del establecimiento educacional en que se enseña la carrera o nivel de aprendizajes previos en que se encuentran los alumnos.

Además de lo anterior, el docente debe identificar claramente y distribuir en el tiempo los objetivos de aprendizaje y Competencias que desea lograr (anualmente, en forma

semestral, trimestral, por unidad, mes, semana, o día) y en base a eso, seleccionar los métodos, medios y técnicas, materiales y recursos para que sus estudiantes logren el dominio de los contenidos, destrezas y habilidades a demostrar.

En forma paralela y simultánea, los docentes deben planificar la forma de evaluar el logro de los objetivos de avance, considerando que la evaluación, al igual que la enseñanza, es un proceso que requiere de ejercitación y refuerzo constante, pasos previos y posteriores, hasta llegar a etapa final de las actividades educativas en que el alumno deberá demostrar el logro de sus aprendizajes y el dominio de las competencias considerados como meta final.

ELEMENTOS HABITUALES DE UN PLAN DE CLASES:

- Información preliminar del curso o asignatura En alguna parte, al inicio del plan de clases, es necesario establecer cierta información del tipo siguiente:

- $\frac{3}{4}$ tema o contenido sujeto de la enseñanza (por ej. Curso Básico de Ventas)
- $\frac{3}{4}$ fecha en que se usará el plan - Cronograma
- $\frac{3}{4}$ título de la unidad
- $\frac{3}{4}$ título de la clase
- $\frac{3}{4}$ nivel de los estudiantes
- $\frac{3}{4}$ hora o período de la clase
- $\frac{3}{4}$ nombre del profesor

OBJETIVOS, CONTENIDOS, METODOLOGÍA Y ENFOQUE DE LAS CLASES

El componente crítico del enfoque de una clase se encuentra en la descripción del propósito u objetivos y la introducción. El propósito, objetivo o meta, o como sea que lo llamemos, es la parte del “hacia dónde nos dirigimos” con el plan.

b. ACTIVIDADES; RECURSOS Y MEDIOS PARA EL DESARROLLO DE LAS CLASES.

Una vez que se ha determinado hacia dónde ir y se ha planificado como introducir esto a los estudiantes, debe determinarse el cómo se va a llegar hasta allá. Es necesario seleccionar las

técnicas o métodos más apropiados para comunicar la materia a los estudiantes, y es necesario seleccionar las experiencias de aprendizaje a través de las cuáles los alumnos pueden aplicar el material. Muchas experiencias de aprendizaje se especifican en las guías, ejercicios, trabajos y en otros materiales de enseñanza. Observando estos recursos, se pueden obtener muchas buenas ideas.

c. **EVALUACION Y RESUMEN DE LAS CLASES** Se recomienda que los docentes, al finalizar cada clase, realicen dos actividades importantes:

- resumir la clase y
- evaluar el avance de los alumnos hacia los objetivos.

Estas dos actividades no necesitan ocurrir en ese mismo orden: primero resumir y después evaluar. Hay oportunidades en que lógicamente la evaluación precede al resumen. El componente resumen de cada clase es clave para:

- a. Llegar todos juntos al final
- b. Sacar conclusiones
- c. Hacer generalizaciones
- d. Reiterar conceptos importantes

Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica educativa. Definir evaluación puede llegar a ser tan complejo como delimitar el número de autores, corrientes y teorías que lo han hecho. A modo de ejemplo y dentro de una extensísima producción bibliográfica sobre el tema:

- “Comparar lo deseado con lo realizado” (Alfaro, 1990. Pg. 70)
- “Estimar cuantitativamente y cualitativamente el valor, la importancia o la incidencia de determinados objetos, personas o hechos” (Forns, 1980. Pg 108)

- “Medio que permite observar y describir con mayor precisión los aspectos cuantitativos y cualitativos de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Su finalidad es facilitar una predicción y un control lo más exacto posible del proceso educativo” (De la Orden, en Lafourcade 1977 Pg. 16).
- “Etapa del Proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (Lafourcade, 1977).
- “Actividad valorativa e investigadora, que facilita el cambio educativo y el desarrollo profesional de los docentes. Su finalidad es adecuar o reajustar permanentemente el sistema escolar a las demandas sociales y educativas. Su ámbito de aplicación abarca no sólo a los alumnos, sino también a los profesores y los centros educativos...” (Nieto, 1994. Pg. 13).
- “Interpretación mediante pruebas, medidas y criterios, de los resultados alcanzados por alumnos, profesor y proceso de enseñanza-aprendizaje en la ejecución pormenorizada de la programación” (G. Halcones, 1999. Pag. 11).

Podemos, utilizando un concepto híbrido, definir evaluación como:

“Proceso por medio del cual los profesores buscan y usa información procedente de diversas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sistema de enseñanza en general o sobre alguna faceta particular del mismo”. En este concepto es importante los términos: información, fuentes, juicio de valor, alumno o sistema de enseñanza.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. I.- CONSIDERACIONES PREVIAS

Si concebimos el aprendizaje como un proceso, con sus progresos y dificultades e incluso retrocesos, resultaría lógico concebir la enseñanza como un proceso de ayuda a los alumnos. La evaluación de la enseñanza, por tanto, no puede ni debe concebirse al margen de la evaluación del aprendizaje. Ignorar este principio equivale, por una parte, a condenar la evaluación de la enseñanza a una práctica más o menos formal y, por otra, a

limitar el interés de la evaluación de los aprendizajes a su potencial utilidad para tomar decisiones de promoción, acreditación o titulación. Cuando evaluamos los aprendizajes que han realizado los alumnos, estamos también evaluando, se quiera o no, la enseñanza que hemos llevado a cabo. La evaluación nunca lo es, en sentido riguroso, de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por razones de operatividad en esta exposición, vamos a desglosar en dos ámbitos el proceso de evaluación. Por una parte, estableceremos la evaluación de la enseñanza y por otra del aprendizaje. Para ello tomaremos como referencia la respuesta a dos preguntas, tanto en evaluación de enseñanza como de aprendizaje:

¿Qué evaluar? ¿Cuándo evaluar?

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

¿Qué evaluar?

Los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza. La información que proporciona la evaluación sirve para que el equipo de profesores disponga de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto. Para ello, será necesario contrastar la información suministrada por la evaluación continua de los alumnos con las intenciones educativas que se pretenden y con el plan de acción para llevarlas a cabo. Se evalúa, por tanto, la programación del proceso de enseñanza y la intervención del profesor como animador de este proceso, los recursos utilizados, los espacios, los tiempos previstos, la agrupación de alumnos, los criterios e instrumentos de evaluación, la coordinación... Es decir, se evalúa todo aquello que se circunscribe al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación del proceso de enseñanza permite también detectar necesidades de recursos humanos y materiales, de formación, infraestructura, etc. y racionalizar tanto el uso interno de estos recursos como las demandas dirigidas a la Administración para que los facilite en función de las necesidades.

Es importante resaltar que la evaluación de la propia práctica docente, bien sea de forma individual o del conjunto del equipo, se muestra como una de las estrategias de formación más potentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la evaluación del equipo docente en su conjunto permite detectar factores relacionados con el funcionamiento de la coordinación, las relaciones personales, el ambiente de trabajo, aspectos organizativos, entre otros que son elementos muy significativos en el funcionamiento de los centros.

Esta evaluación de la intervención educativa debe hacerse en dos niveles distintos o ámbitos:

a) El contexto del aula

b) el conjunto del centro

En el primer caso el responsable es cada maestro, mientras que en el ámbito del centro lo es el conjunto del profesorado. Veamos uno a uno:

1) La Práctica docente en el contexto del Aula:

* El diseño y desarrollo de la Unidades didácticas y la adecuación de las adaptaciones realizadas para grupos de alumnos concretos.

* El ambiente del aula y todo aquello que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje: organización, espacios y agrupamientos.

* La actuación personal de atención a los alumnos.

* La coordinación con otros maestros que intervienen en el mismo grupo de alumnos.

* La comunicación con los padres.

2) La Práctica docente en el contexto del Centro:

A) En el Ciclo:

* Eficacia del sistema e instrumentos de coordinación establecidos. La evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Fundamentos Básicos

- * Adecuación de los criterios de evaluación y promoción

- * Coherencia interna del ciclo

B) En la Etapa:

- * Los elementos de la Programación y su coherencia.

- La coordinación interciclos y coherencia vertical entre cada área.

- * Las medidas de atención a la diversidad adoptadas

- * La relaciones entre las áreas

- * El tratamiento de los temas transversales

C) En el contexto del Centro:

- * La coherencia del Proyecto Educativo.

- * La funcionalidad de decisiones sobre asignación de recursos humanos, materiales, espacios y tiempos.

- * El funcionamiento de los órganos unipersonales y colegiados

- * Las relaciones con familias y entorno

- * Los servicios de apoyo (EOEPs, SITE, CPR)

- * La utilización de los recursos de la comunidad.

¿Cuándo Evaluar?

La evaluación de la intervención educativa debe ser continua y, por tanto, conviene tomar datos a lo largo del proceso para hacer los cambios pertinentes en el momento adecuado. No obstante, dadas las características de los diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje y de los documentos en que se plasman, hay momentos especialmente indicados

para recoger información que sirve de base para la evaluación, además de los que obligatoriamente dictaminen las Administraciones Educativas.

Se debe realizar una evaluación inicial al comienzo del curso para situar tanto el punto de partida del grupo-clase (recursos materiales, situación de los alumnos, condiciones del aula, etc.), como la del equipo docente (composición, estabilidad, etc) así como de los recursos humanos y materiales de que dispone el centro.

Bibliografía básica y complementaria:

- JULIO PIMIENTA, JULIO PIMIENTA, PEARSON, 2012
- VIRGINIA GONZALEZ ORNELAS, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, pax, 2000
- MONEREO CARLES, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, GRAO, 2000
- FRIDA DIAZ BARRIGA ARCEO; GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS, ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. MC. WRAG-HILL, 2002
- ORIOL AMAT, APRENDER A ENSEÑAR, GESTION2000, 1998
- WOOLFOLK, ANITA PSICOLOGÍA EDUCATIVA. 11A. EDICIÓN PEARSON EDUCACIÓN, MÉXICO, 2010
- <https://www.redalyc.org/html/761/76109915/>
- <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109915.pdfhttp://files.procesos.webnode.com/200001311-997349b67b/ea4.pdf>
- https://my.laureate.net/Faculty/webinars/Documents/EDUCATION2013/Octubre2013_Estrategias%20y%20T%C3%A9cnicas%20de%20Ense%C3%B1anza.%20Lilia%20G.%20Torres%20Fern%C3%A1ndez.pdf
- http://files.procesos.webnode.com/200001311-997349b67b/ea4.pdfhttps://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38549675/55_Como-enseamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1544798150&Signature=1VWxXXHoq68rtj56msxcOtwWAKs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DESTRATEGIAS_DE_ENSEANZA.pdf
- <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401004.pdf>
- http://dip.una.edu.ve/mpe/025disenoinstruccional/lecturas/Unidad_III/EstratDocParUnAprendSignif.pdf
- <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/87/83>

- http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0527/documentos/El_Rol_Docente_yNatinterApre.pdf
- <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Liderazgo/LecturasFalt/docentesfunciones.pdf>
- https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf
- http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/Los%20procesos%20formativos%20en%20el%20aula.pdf
- http://dip.una.edu.ve/mpe/025disenoinstruccional/lecturas/Unidad_III/EstratDocParaUnAprendSignif.pdf
- <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/87/83>
- http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0527/documentos/El_Rol_Docente_yNatinterApre.pdf
- <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Liderazgo/LecturasFalt/docentesfunciones.pdf>
- http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/Los%20procesos%20formativos%20en%20el%20aula.pdf
- <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401004.pdf>
- <https://www.redalyc.org/pdf/3a2c23b263/DISE%C3%91O%20DE%20ESTRATEGIAS%20DID%C3%81CTICAS%20final.pdf>
- <http://www.iutep.tec.ve/uftp/images/Descargas/materialwr/libros/OriolAmatSal s-AprenderAEnsenar.PDF>
- <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/estrategiasAprendizaje>
- <http://www.inacap.com/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/FormacionDesarrolloDoc/CursosTalleres/TallerPADPlanificClasesAsignSSchm.pdf>
- https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7951/La_evaluaci_n_del_proceso_de_ense_nza-aprendizaje.pdf?sequence=1