



Intervención Educativa

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Quinto cuatrimestre

Enero-Abril

Dr. De León Morales José Enemías

INTERVENCIÓN EN DOCENCIA

Ciencias de la Educación

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 – Tzitol 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.

INTERVENCIÓN EN DOCENCIA

OBJETIVO GENERAL

Formar alumnos que posean los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para diseñar, a partir del análisis reflexivo, propuestas de intervención orientadas a la transformación de prácticas docentes en diversos ambientes educativos que contribuyan al proceso integral de los sujetos, con fundamento en principios humanísticos, éticos y de responsabilidad social.

Criterios de evaluación

Trabajos escritos	10%
Actividades áulicas	20%
Actividades web escolar	20%
Examen	50%
Total	100%
Escala de calificaciones	7-10
Mínima aprobatoria	7

INDICE

UNIDAD I

OBJETIVOS, ÁREAS, MODELOS Y CONTEXTOS DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE CARÁCTER PREVENTIVO.

- I.1. Orientación docente.
- I.2. Intervención docente.
- I.3. Principios, objetivos, funciones y fines de la intervención docente.
- I.4. Marco de la intervención docente.
 - I.4.1. Áreas
 - I.4.2. Modelos de carácter preventivo
 - I.4.3. Contextos
- I.5. Destinatarios de la intervención docente.
- I.6. Alumnos, profesores y padres.

UNIDAD II

PROGRAMAS, PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN CORRECTIVA Y OPTIMIZADORA SOBRE LOS PROBLEMAS MÁS RELEVANTES DEL ALUMNO EN EL AULA.

- 2.1. Fundamentos de la intervención docente.
- 2.2. Principios, técnicas conductuales de aplicación a diversos colectivos en el aula.
- 2.3. Principios y técnicas cognitivas y emocionales de aplicación a diversos colectivos en el aula.
- 2.4. Principios y técnicas educativas: aplicación a diversos colectivos en el aula.
- 2.5. Intervención con las familias de los alumnos objeto de intervención.

UNIDAD III

EL CLIMA EN EL AULA.

3. Interés y participación de los alumnos.

3.1. Participación.

3.2. Democracia.

3.3. Satisfacción.

3.4. Dificultad.

3.5. Apatía.

3.6. Cohesión grupal.

3.6.1. Fricción.

3.6.2. Grupos.

3.7. Comprensión y apoyo.

3.8. Desarrollo del alumno.

3.9. Competitividad.

3.10. Casos individuales.

3.10.1. Orden y organización de la clase.

3.10.2. Orientación a la tarea.

3.11. Innovación y cambio

3.11.1. Flexibilidad.

3.11.2. Multivariedad.

UNIDAD IV

4. Planeación

4.1. Naturaleza del programa.

4.1.2. Origen y fundamentos

4.1.3. Objetivos.

4.1.4. Metas.

4.1.5. Localización física.

4.1.6. Metodología.

4.1.7. Recursos humanos.

4.1.8. Recursos materiales.

4.1.9. Recursos financieros.

4.2. Diseño.

4.2.1. Determinación y selección del caso.

4.2.2. Determinación de necesidades.

4.2.3. Objetivos y selección de datos.

4.2.4. Ejecución.

4.2.5. Evaluación.

UNIDAD I

OBJETIVOS, ÁREAS, MODELOS Y CONTEXTOS DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE CARÁCTER PREVENTIVO.

I.1. Orientación docente.

Hernández Fernández (2009) señala que la orientación educativa se caracteriza por un proceso de ayuda continua a las personas para potenciar su desarrollo, de manera que en un centro escolar su desarrollo es competencia de todos. Este autor deja la denominación de intervención psicopedagógica para identificar un conjunto estratégico de actuaciones directas y especializadas que corresponden al profesor con formación en psicología, pedagogía y/o psicopedagogía.

Se designa como orientación educativa al conjunto de actividades destinadas a los alumnos, padres y profesores y que tienen la misión de fomentar el desarrollo de sus actividades dentro del ámbito específico de los centros educacionales.

Disciplina que se ocupa de estudiar y de promover las capacidades de las personas en el ámbito educativo para que luego las apliquen de modo efectivo donde actúen.

A la orientación educativa le cabera: estudiar y promover a la vez las capacidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas de los individuos, con la intención de asociar su desarrollo personal al de su país.

Esta especialidad se propone actuar de modo preventivo y también en el desarrollo de las potencialidades de aquellos a los que se la dirige.

Que los alumnos o las personas a las cuales está dirigida desarrollen conocimientos, capacidades, valores y competencias en diversas áreas para que luego puedan actuar de manera efectiva en el contexto social que les compete y en el que viven.

Los procedimientos más usados son las entrevistas, la dinámica de grupos, tutorías, programas de intervención, entre otros.

APOYO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

Desde su creación, la orientación educativa fue concebida como un procedimiento de asistencia y acompañamiento destinado a los alumnos, a los profesores y familias en general, en todos los aspectos inherentes al desarrollo.

La práctica e intervención continuada a lo largo de todo el proceso educativo, entre todos los actores implicados, garantizará el éxito.

La mencionada disciplina es generalmente llevada a cabo y coordinada por equipos psicopedagógicos en Educación Infantil y Primaria y por el área responsable de la orientación en la escuela secundaria.

De alguna manera, la orientación educativa actuará como apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje porque se ocupa de brindar las herramientas para que los profesores puedan organizarse con una mayor eficacia en su labor y también de este modo facilitar el rendimiento de sus alumnos.

Por otra parte, se ocupará también de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en aquellos alumnos que presenten necesidades educativas específicas, ofreciendo de esta manera una solución a la diversidad individual más allá de los orígenes y de las diferencias. Asimismo, aportará lo suyo en lo que a orientación profesional y académica se refiere, ya que los alumnos recibirán a través de los profesores la ayuda para conocerse mejor y las diferentes alternativas de estudio a seguir, una vez culminado el ciclo de aprendizaje básico.

1.2. Intervención docente

Dentro de la función de docente, nos encontramos con la necesidad de intervenir de distintas formas y con diferentes enfoques, pero, podemos agrupar éstas en tres tipos básicos: Intervención Académica, Intervención Conductual e Intervención Emocional.

A. *La intervención académica:*

Es aquella que impacta al área del aprendizaje cuyo objetivo será el desarrollar estrategias, recursos y metodologías que permitan que los contenidos propuestos para los estudiantes en los diferentes campos formativos y/o asignaturas sean accesibles, funcionales y significativos.

Para ello debemos tomar en consideración los siguientes elementos:

1. Conocer al estudiante a profundidad así como todo el contexto que le rodea, asimilando la mayor cantidad de información posible recabada por terapeutas, padres de familia, maestros y amigos; así como la visión personal que se construya en base a la relación docente-estudiante.
2. Reconocer los estilos de aprendizaje y/o canales de aprendizaje. A nivel de integración sensorial se distinguen siete formas en los que las personas recibimos, procesamos y aplicamos la información: visual, auditivo, kinestésico o vestibular, táctil, propioceptivo, gustativo y olfativo.
3. Identificar las inteligencias preferentes del estudiante.
4. Considerar sus gustos e intereses.
5. Tener claridad en las habilidades y talentos.
6. Considerar sus áreas de oportunidad y condición de discapacidad, dificultad de aprendizaje y/o discapacidad.
7. Contrastar con lo que está realizando el grupo, sin perder de vista lo que se ha determinado como objetivos esenciales del alumno que presenta la condición antes mencionada.
8. Tener objetivos claros: anuales, mensuales, semanales y por día.
9. Mantener una continuidad y secuencia en lo que se está trabajando.
10. Hacer partícipe al estudiante de lo que se espera de él, lo que se va a trabajar y la forma en que se hará parte de su propio proceso.

11. Evidencias de los logros y los criterios de evaluación.
12. Reconocer los pasos consolidados y motivarlo a dar el siguiente nivel de complejidad.
13. Utilizar materiales variados, previamente seleccionados y diversos.
14. Plantear el trabajo de manera agradable, atractiva y en forma de reto.

B. La intervención conductual:

Tiene como objetivo el disminuir o eliminar una conducta disruptiva que ocasiona una alteración y/o interferencia para el aprendizaje y relación del estudiante con sus compañeros, docentes y/o padres de familia.

Para ello, es recomendable considerar los siguientes pasos:

1. Observar activamente la que conducta del estudiante en general.
2. Describir de manera clara y concreta sin interpretaciones la conducta a modificar.
3. Identificar qué sucede antes de ésta y qué sucederá después.
4. Reconocer los beneficios y/o ganancia que obtiene el estudiante con ésta conducta.
5. Promover nuevas habilidades asertivas en lugar de...
6. Trabajar de manera colaborativa: casa, escuela y terapia.
7. Definir estrategias de acción: tarjetas, fichas, lista de cotejo, semáforo, lista de conductas, etc.
8. Implementar la estrategia de manera consistente en tiempo y forma.
9. Utilizar reforzadores positivos.
10. Definir desde el inicio la forma y criterios de evaluación de la intervención.
11. Apoyarse en los compañeros.
12. Evaluar intervención y hacer modificaciones.

C. La intervención emocional:

Tiene como objetivo el acompañar y dar pautas al estudiante para identificar sus emociones, su estado de ánimo y favorecer el desarrollo de su autoestima.

Recordar que esta intervención no es una terapia, es una manera de contener, organizar y desarrollar nuevas habilidades haciéndolas conscientes en el estudiante para intervenir en situaciones que lo lastimen o le generen ansiedad previniendo una crisis.

Toma en consideración las siguientes formas en las que puedes intervenir:

1. Escucha atenta y asertivamente lo que te dice el estudiante.
2. Observa sus cambios en los estados de ánimo.
3. Pregunta para obtener más información.
4. Has preguntas que consideren: Cómo te sientes con ello, qué te imaginas, por qué te preocupa, quién te lo dijo, qué te provoca, qué se te ocurre.
5. Ayuda a que describa con claridad la emoción que esto le provoca o si tú la identificaste favorece que se dé cuenta de ello, auxíliate de tarjetas, vocabulario, movimiento del cuerpo, ejemplos, etc.
6. Es necesario que se identifique si esta emoción lo hace sentir cómodo o le molesta y desea cambiarla, recuerda tener cuidado en hacer un juicio de conductas buenas y malas o que se hable de personas buenas o malas, no hay personas malas, lo que existen son conductas disruptivas o no asertivas, muestra tu enojo o tristeza con la emoción, no con la persona.
7. Ten cuidado cómo te expresas verbal y no verbalmente, con ello puedes perder la confianza en lo que te está compartiendo.
8. Refuerza el que pueda encontrar opciones y alternativas para autorregularse en su emoción, no controlar, ni reprimir, esa emoción debe salir de alguna manera asertiva, demuéstrole que está bien tener esa emoción, lo no adecuado es la manera en que se expresa y los beneficios que se pretenden obtener de ella.
9. Debe distinguir entre lo que puede cambiar y en lo que debe aceptar.

10. No te enganches con la situación ni des pie a continuar con la discusión, no es personal, esperar que responda como tú lo harías y en los tiempos en los que lo harías no es real, cada persona tiene su propio tiempo y forma.

11. Evita minimizar sus sentimientos o decirle no pasa nada, en lugar de ello, di: intento ponerme en tu lugar, entiendo lo que sientes, debe sentir tu empatía hacia su emoción.

12. Asegúrate que pueda reparar la emoción o impulso si lastimó a otro con ella.

13. Fomenta el que comunique lo que siente en forma asertiva y dale opciones como: escribir, dibujar, romper papeles, escoger frases, cantar una canción, etc.

14. Fundamental el que no tomes partido por lo que te expresa que otra persona le hizo sentir, siempre dale la opción de que trate de entender lo que sintió el otro, que lo quieren pero, a lo mejor no tiene claro lo que desea por lo que debe intentar una vez más el comunicarlo.

15. Si tiene sentimientos incómodos hacia otra persona, ayúdale a que reconozca sus cualidades y las cosas o atributos que comparten.

16. Asegúrate de que al cambiar de tema o lugar haya quedado satisfecho y tranquilo con la intervención.

17. Considera el que debe hacer una generalización para incidentes futuros asegurándote al decirle: qué aprendiste de ésta experiencia, qué harías diferente.

Toda intervención tendrá éxito si tú como docente estás tranquilo para implementarla, si no es así, tómate tu tiempo, antes de hacerlo y pide ayuda o espacio a otro para decidir, haciendo partícipe a tu estudiante de que requieres de éste tiempo, que no tiene que ver con él o ella sino, que requieres de un tiempo para poder pensar qué pueden hacer para mejorar la situación o desarrollar el aprendizaje.

Cada momento de interacción en el aula es una oportunidad para construir aprendizajes y como docente tenemos la oportunidad de hacerlo un espacio de descubrimiento y socialización.

I.3. Principios de la intervención docente.

Los principios de intervención educativa se fundamentan en distintas corrientes pedagógicas y psicológicas. Entre las aportaciones pedagógicas destacan las de la Escuela Nueva por su enfoque paidocéntrico, surgido como contraposición al de la Escuela Tradicional centrada en el maestro expositor y transmisor, en el programa y en la transmisión de contenidos. El enfoque de la Escuela Nueva remarcó la importancia de intervenir a través de una metodología activa partiendo de los intereses, necesidades y características de los alumnos, con el fin de dar respuesta a la sociedad. En segundo lugar, las aportaciones psicológicas nos aportan información sobre cómo aprenden los alumnos a edades tempranas. Así destacan las aportaciones del constructivismo de Piaget (1969), el aprendizaje significativo de Ausubel (1981) y las aportaciones de Vigotsky (2001) entre las que destaca la “Zona de Desarrollo Potencial” y su perspectiva social del aprendizaje. Es decir, los principios no se identifican con ninguna teoría concreta sino más bien con enfoques presentes en distintos marcos teóricos que confluyen en unos supuestos fundamentales:

- Aprender no es copiar ni sumar conocimientos, sino que es una reestructuración compleja de los contenidos culturales.
- El aprendizaje es un proceso de construcción personal.
- En el proceso de construcción intervienen los alumnos, los contenidos y los agentes mediadores, “es preciso, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural”.

De estos supuestos se desprenden los principios que han de impregnar todo el currículo, constituyendo líneas generales que orienten la intervención educativa:

- **Partir del nivel de desarrollo del alumno;** lo que supone atender tanto a su nivel de competencia cognitiva, evolución afectiva-social y psicomotriz como a los conocimientos que ha construido previamente. Esto se justifica porque las corrientes psicológicas han demostrado la existencia de unos periodos evolutivos con distintas características cualitativas que permitirán a cada sujeto unos conocimientos

determinados, lo que debemos tener en cuenta para la secuenciación de objetivos y contenidos.

-1° Asegurar la construcción de aprendizajes significativos; intentando que el alumno enlace los nuevos aprendizajes con los que ya posee construyendo así adquisiciones sólidas de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.

-2° Contribuir al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender; es decir, promover la autonomía en los aprendizajes mediante el trabajo libre y creativo (Novak, 1988). De ahí que los contenidos procedimentales (como herramientas de trabajo) y los actitudinales (que orientan en la asimilación de conceptos y en la utilización de técnicas), resultan fundamentales. La memoria comprensiva también contribuirá al desarrollo de esta capacidad y a la adquisición de aprendizajes significativos.

-3° Identificar los esquemas de conocimiento que el alumno posee y actuar en consecuencia; lo que supone intentar que las experiencias nuevas produzcan un cierto conflicto cognitivo en los conocimientos previos del alumno para que él mismo vaya alcanzando una reequilibración de sus conocimientos con lo que se constate su avance y la modificación progresiva de sus esquemas cognitivos. Esto se basa en el concepto de “Zona de Desarrollo Potencial” de Vigotsky (2001).

-4° Promover una intensa actividad por parte del alumno; tanto manipulativa como intelectual y reflexiva centrada en su cuerpo, en el de otros, en los objetos y en distintas situaciones de movimiento en el espacio y en el tiempo. Para ello el alumno debe ser el principal protagonista de su aprendizaje destacando la importancia de la interacción ajustada profesor-alumno y entre los propios alumnos. La educación es un proceso de construcción en el que tanto el profesor como el alumno deben tener una actitud activa que permita aprendizajes significativos [...]”

Pero para que la actividad cognitiva esté realmente adaptada al contexto educativo hay que tener presentes los grandes principios de la Escuela Nueva (Ortiz, 2005):

- **La individualización;** que supone adaptar la educación a las posibilidades, necesidades e intereses cognitivos, afectivos-sociales y psicomotrices de cada alumno, por lo que la educación deber proponer variedad de actividades que respondan a los distintos ritmos de aprendizaje.

- **La socialización;** que es complementaria a la anterior y supone promover situaciones de aprendizaje en que de forma gradual la acción individual vaya integrándose en la grupal.

- **La intuición;** supone promover la captación de los objetos de conocimiento de forma sensible, bien directamente mediante la ejecución o contemplación de lo que otro hace, o bien indirectamente mediante fotografías, láminas, carteles, mapas. También se puede llevar a cabo con ejemplos, comparaciones o descripciones.

- **La motivación;** constituye el grado de interés que el sujeto tiene por alcanzar una meta y que puede activarse con incentivos intelectuales, emocionales o sociales.

- **El juego;** que es una actividad natural de los niños que pueden utilizarse como medio para favorecer los aprendizajes.

- **Y la globalización,** que analizaremos a continuación, pues es en sí misma uno de los epígrafes del enunciado del tema.

Estos principios generales de intervención educativa conducen a considerar y /o plantear:

1. Que el alumno es el protagonista de sus aprendizajes siendo éstos el principal punto de referencia para la toma de decisiones en cuanto a la acción metodológica.
2. Que el profesor es miembro de un equipo educativo supone entender que lo que se requiere es un trabajo de cooperación y participación. La actuación del profesor se concibe como la organización intencional de actividades y experiencias, cuidadosamente preparadas, favorecedoras del aprendizaje y por tanto, del desarrollo.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL MODELO EDUCATIVO 2017 MÉXICO.

Tomado de las páginas 114 a la 119 del documento Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica (SEP:2017)

I. Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.

- La educación habilita a los estudiantes para la vida en su sentido más amplio.
- El aprendizaje tiene como propósito ayudar a las personas a desarrollar su potencial cognitivo: los recursos intelectuales, personales y sociales que les permitan participar como ciudadanos activos, contribuir al desarrollo económico y prosperar como individuos en una sociedad diversa y cambiante.
- Al hacer esto se amplía la visión acerca de los resultados del aprendizaje y el grado de desarrollo de competencias que deben impulsarse en la escuela y se reconoce que la enseñanza es significativa si genera aprendizaje verdadero.

2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.

- El docente reconoce que el estudiante no llega al aula “en blanco” y que para aprender requiere “conectar” los nuevos aprendizajes con lo que ya sabe, lo que ha adquirido por medio de la experiencia.
- Los procesos de enseñanza se anclan en los conocimientos previos de los estudiantes reconociendo que dichos conocimientos no son necesariamente iguales para todos. Por ello, el docente promueve que el estudiante exprese sus conceptos y propuestas como parte del proceso de aprendizaje, así se conocen las habilidades, las actitudes y los valores de los estudiantes para usarlos como punto de partida en el diseño de la clase.
- La planeación de la enseñanza es sensible a las necesidades específicas de cada estudiante.
- Las actividades de enseñanza se fundamentan en nuevas formas de aprender para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje mediante el descubrimiento

y dominio del conocimiento existente y la posterior creación y utilización de nuevos conocimientos.

3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.

- El aprendizaje efectivo requiere el acompañamiento tanto del maestro como de otros estudiantes. Directores, profesores, bibliotecarios, padres, tutores, además de otros involucrados en la formación de un estudiante, generan actividades didácticas, aportan ambientes y espacios sociales y culturales propicios para el desarrollo emocional e intelectual del estudiante.
- Las actividades de aprendizaje se organizan de diversas formas, de modo que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento. Se eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación en virtud de la diversidad de necesidades y estilos de aprender.
- Antes de remover el acompañamiento, el profesor se asegura de la solidez de los aprendizajes.

4. Conocer los intereses de los estudiantes.

- Es fundamental que el profesor establezca una relación cercana con los estudiantes a partir de sus intereses y sus circunstancias particulares. Esta cercanía le permitirá planear mejor la enseñanza y buscar contextualizaciones que los inviten a involucrarse más en su aprendizaje.

5. Estimular la motivación intrínseca del alumno.

- El docente diseña estrategias que hagan relevante el conocimiento, fomenten el aprecio del estudiante por sí mismo y por las relaciones que establece en el aula. De esta manera favorece que el alumno tome el control de su proceso de aprendizaje.
- Propicia, asimismo, la interrogación metacognitiva para que el estudiante conozca y reflexione sobre las estrategias de aprendizaje que él mismo utiliza para mejorar.

6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento.

- La interacción social es insustituible en la construcción del conocimiento. Por ello es primordial fomentar la colaboración y propiciar ambientes en los que el trabajo en grupos sea central.
- El trabajo colaborativo permite que los estudiantes debatan e intercambien ideas, y que los más aventajados contribuyan a la formación de sus compañeros. Así, se fomenta el desarrollo emocional necesario para aprender a colaborar y a vivir en comunidad.
- El estudiante debe saber que comparte la responsabilidad de aprender con el profesor y con sus pares.

7. Propiciar el aprendizaje situado.

- El profesor busca que el estudiante aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, estimulando variadas formas de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en el que él está inmerso, en el marco de su propia cultura.
- Además, esta flexibilidad, contextualización curricular y estructuración de conocimientos situados dan cabida a la diversidad de conocimientos, intereses y habilidades del estudiante.
- El reto pedagógico reside en hacer de la escuela un lugar social de conocimiento, donde el estudiante afronta circunstancias “auténticas”.

8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.

- La evaluación no busca medir únicamente el conocimiento memorístico. Es un proceso que resulta de aplicar una diversidad de instrumentos y de los aspectos que se estima.
- La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta cuatro variables: las situaciones didácticas, las actividades del estudiante, los contenidos y la reflexión del docente sobre su práctica.

- La evaluación parte de la planeación, pues ambas son dos caras de la misma moneda: al planear la enseñanza, con base en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, planteando opciones que permitan a cada quien aprender y progresar desde donde está, el profesor define los Aprendizajes esperados y la evaluación medirá si el estudiante los alcanza.
- La evaluación forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico, por lo que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo. La evaluación busca conocer cómo el estudiante organiza, estructura y usa sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de diversa complejidad e índole.
- Cuando el docente realimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, la evaluación adquiere significado para él, pues brinda elementos para la autorregulación cognitiva y la mejora de sus aprendizajes.

9. Modelar el aprendizaje.

- Los maestros son modelos de conducta para sus estudiantes, por lo que han de ser vistos ejecutando los comportamientos que quieren impulsar en ellos, tanto frente a los estudiantes como al compartir las actividades con ellos.
- Los maestros han de leer, escribir, buscar información, analizarla, generar conjeturas y realizar cualquier otra práctica que consideren que sus estudiantes han de desarrollar.
- Los profesores ejecutarán las estrategias de aprendizaje identificando en voz alta los procedimientos que realizan y serán conscientes de la función “de andamiaje del pensamiento” que el lenguaje cumple en ese modelaje.

10. Valorar el aprendizaje informal.

- Hoy no solo se aprende en la escuela, los niños y jóvenes cuentan con diversas fuentes de información para satisfacer sus necesidades e intereses.
- La enseñanza escolar considera la existencia y la importancia de estos aprendizajes informales. Los maestros investigan y fomentan en los estudiantes el interés por aprender en diferentes medios.
- Una forma de mostrar al aprendiz el valor de ese aprendizaje es buscar estrategias de enseñanza para incorporarlo adecuadamente al aula. Los aprendizajes formales e informales deben convivir e incorporarse a la misma estructura cognitiva.

11. Promover la interdisciplina.

- La enseñanza promueve la relación entre asignaturas, áreas y ámbitos.
- La información que hoy se tiene sobre cómo se crea el conocimiento a partir de “piezas” básicas de aprendizajes que se organizan de cierta manera permite trabajar para crear estructuras de conocimiento que se transfieren a campos disciplinarios y situaciones nuevas. Esta adaptabilidad moviliza los aprendizajes y potencia su utilidad en la sociedad del conocimiento.
- El trabajo colegiado permite que los profesores compartan sus experiencias, intereses y preocupaciones, y ayuda a que construyan respuestas en conjunto sobre diversos temas.

12. Favorecer la cultura del aprendizaje.

- La enseñanza favorece los aprendizajes individuales y colectivos. Promueve que el estudiante estable relaciones de aprendizaje, que se comunique con otros para seguir aprendiendo y contribuya de ese modo al propósito común de construir conocimiento y mejorar los logros tanto individuales como colectivos.
- También brinda oportunidades para aprender del error, de reconsiderar y rehacer, fomenta el desarrollo de productos intermedios y crea oportunidades de realimentación copiosa entre pares.

- Ello ayuda a que niños y jóvenes sean conscientes de su aprendizaje. El docente da voz al estudiante en su proceso de aprendizaje y reconoce su derecho a involucrarse en este, así, promueve su participación activa y su capacidad para conocerse.
- Los estudiantes aprenden a regular sus emociones, impulsos y motivaciones en el proceso de aprendizaje; a establecer metas personales y a monitorearlas; a gestionar el tiempo y las estrategias de estudio, y a interactuar para propiciar aprendizajes relevantes. Se ha de propiciar la autonomía del aprendiz y, con ello, el desarrollo de un repertorio de estrategias de aprendizaje, de hábitos de estudio, confianza en sí mismo y en su capacidad de ser el responsable de su aprendizaje.

13. Appreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.

- Los docentes han de fundar su práctica en la inclusión, mediante el reconocimiento y aprecio a la diversidad individual, cultural, étnica, lingüística y social como características intrínsecas y positivas del proceso de aprendizaje en el aula.
- También deben identificar y transformar sus prejuicios con ánimo de impulsar el aprendizaje de todos sus estudiantes, estableciendo metas de aprendizaje retadoras para cada uno.
- Fomentan ambientes de respeto y trato digno entre los diferentes, pero iguales en derechos, donde la base de las relaciones y el entendimiento sean el respeto, la solidaridad, la justicia y el apego a los derechos humanos.
- Las prácticas que reconozcan la interculturalidad y promuevan el entendimiento de las diferencias, la reflexión individual, la participación activa de todos y el diálogo son herramientas que favorecen el aprendizaje, el bienestar y la comunicación de todos los estudiantes.

I.4. Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.

- La escuela da cabida a la autorregulación cognitiva y moral para promover el desarrollo del conocimiento y de la convivencia.
- Los docentes y directivos propician un ambiente de aprendizaje seguro, cordial, acogedor, colaborativo y estimulante, en el que cada niño o joven sea valorado y se sienta seguro y libre.

I.4. Marco de la intervención docente.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

NUEVA LEY PUBLICADA EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL 30 DE SEPTIEMBRE DE 2019

Capítulo I

De la función de la nueva escuela mexicana.

Artículo 11. El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.

Artículo 12. En la prestación de los servicios educativos se impulsará el desarrollo humano integral para:

- I.** Contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo;
- II.** Propiciar un diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la innovación como factores del bienestar y la transformación social;

III. Fortalecer el tejido social para evitar la corrupción, a través del fomento de la honestidad y la integridad, además de proteger la naturaleza, impulsar el desarrollo en lo social, ambiental, económico, así como favorecer la generación de capacidades productivas y fomentar una justa distribución del ingreso;

IV. Combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres, y

V. Alentar la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto de los derechos humanos.

Artículo 13. Se fomentará en las personas una educación basada en:

I. La identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;

II. La responsabilidad ciudadana, sustentada en valores como la honestidad, la justicia, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, entre otros;

III. La participación activa en la transformación de la sociedad, al emplear el pensamiento crítico a partir del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político, y

IV. El respeto y cuidado al medio ambiente, con la constante orientación hacia la sostenibilidad, con el fin de comprender y asimilar la interrelación con la naturaleza y de los temas sociales, ambientales y económicos, así como su responsabilidad para la ejecución de acciones que garanticen su preservación y promuevan estilos de vida sostenibles.

Artículo 14. Para el cumplimiento de los fines y criterios de la educación conforme a lo dispuesto en este Capítulo, la Secretaría promoverá un Acuerdo Educativo Nacional que considerará las siguientes acciones:

- I.** Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación;
- II.** Reconocer a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos como sujetos de la educación, prioridad del Sistema Educativo Nacional y destinatarios finales de las acciones del Estado en la materia;
- III.** Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica;
- IV.** Dimensionar la prioridad de los planes y programas de estudio en la orientación integral del educando y la necesidad de reflejar los contextos locales y regionales, y
- V.** Promover la participación de pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativos para reconocer la composición pluricultural de la Nación.

La Secretaría, en coordinación con las autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad México, realizarán las revisiones del Acuerdo al que se refiere este artículo, con la finalidad de adecuarlo con las realidades y contextos en los que se imparta la educación.

Los municipios que, en términos del artículo 116 de esta Ley, presten servicios educativos de cualquier tipo o modalidad, participarán en este proceso a través de las autoridades educativas de las entidades federativas.

I.4.1. Áreas de la intervención docente.

ÁREA FAMILIAR.

La familia es la primera organización social de la que el niño forma parte. Un espacio donde crece y se configura como persona. La familia debe proporcionar a sus miembros protección, compañía, seguridad, socialización y afecto. Su influencia como principal agente educativo en la vida del niño es fundamental y define, en gran medida, el adulto en el que se convertirá.

Un clima familiar adecuado propiciará en el niño un desarrollo físico, emocional y social óptimo, potenciando al máximo sus capacidades (confianza en sí mismo, autonomía, expresión adecuada de sus emociones, empatía...) y dotándole de valores adecuados, para llegar a ser un adulto feliz.

ÁREA SOCIOEDUCATIVA.

En el colegio tenemos nuestras primeras experiencias de éxito o de fracaso, nos enfrentamos al mundo con las pocas herramientas que hemos adquirido en casa y si carecemos de esas habilidades, lo que debía constituirse en un aprendizaje agradable se convierte en una acumulación de sentimientos negativos. Si la identidad se forma entre suspensos, deberes que no entienden y amonestaciones se crea un camino hacia el absentismo o el fracaso escolar, que pocas veces tiene que ver con la capacidad intelectual del alumno.

Sin embargo, la educación es el mayor antídoto contra la exclusión, favorece el crecimiento personal y social y está estrechamente relacionada con el mundo laboral. Por tanto, en la intervención con menores es un pilar fundamental de trabajo, debemos fomentar la curiosidad natural del niño, el deseo de los padres por un futuro mejor, apoyar al docente en su tarea...

ÁREA SOCIAL.

Los juegos, los amigos, la calle, el parque, el pueblo... todo es parte de nosotros. Acaso no recordamos todos cuando jugábamos a indios contra vaqueros, las interminables tardes de verano y aquel amigo que te enseñó a hacer pompas con el chicle...

I.4.2. Áreas de la intervención docente.

El aprendizaje entendido como un cambio en la conducta del individuo que le lleva a una mejor adaptación al medio, se complica en la práctica escolar, donde se combinan contenidos, estrategias, objetivos, procesos de evaluación, exigencias de la política educativa, es decir, todo aquello que conlleva el desarrollo del currículo escolar. Así, en el proceso de enseñanza – aprendizaje hay que tener en cuenta, las diferencias individuales para aprender, que son las necesidades educativas que todo el alumnado tiene y que obligan al profesorado a ajustar este proceso a tales diferencias, a través de medidas como por ejemplo atendiendo a la motivación, los estilos cognitivos, adaptando la programación al aula, entre otras. Por lo tanto, cada vez más, se ve la necesidad de abordar el aprendizaje desde su vertiente preventiva, esto es, fomentar un clima de aprendizaje tal, que reduzca al máximo las dificultades que precipitan al alumnado al fracaso escolar. De esta manera podemos definir la prevención, como la acción educativa que se anticipa a la aparición de problemas o trastornos en el alumnado.

Desde un enfoque más educativo, se puede definir la prevención, como la acción educativa dirigida al alumnado, con el fin de prepararlas para un desarrollo adecuado de los aprendizajes escolares de forma que se evite el abandono y el fracaso escolar.

Éste enfoque preventivo debe entenderse desde los siguientes planteamientos:

- Las diferencias individuales a la hora de aprender constituyen un aspecto inherente a la condición humana. La diversidades, por tanto, una característica de todo el alumnado y no sólo de unos pocos.
- Todo el alumnado precisa ayuda psicopedagógica a lo largo de su escolarización, con el objeto de asegurar el logro de los fines de la Educación. Por lo tanto, el factor que marca las diferencias hace referencia al tipo y grado de ayudas que precisan.
- Las necesidades educativas del alumnado se presentan siempre asociadas a las condiciones personales y particulares, fruto de la interacción entre iguales y su entorno físico – social.

Para responder a esta diversidad de necesidades, hay que atender a aspectos como: Capacidad personal, estilos de aprendizaje, intereses individuales, historia escolar, trayectoria personal, procedencia sociocultural, entre otras, que perfilan el concepto de diversidad, determinan las necesidades educativas que cada alumnado plantea y propician la respuesta educativa más adecuada a cada caso.

Cabe decir también, que la prevención, el desarrollo y la intervención social, son los tres principios sobre los cuales debe basarse la orientación educativa.

TIPOS DE PREVENCIÓN

- Prevención Primaria:

Tiene lugar cuando se interviene sobre los factores de riesgo, es decir, antes de que aparezcan las dificultades. Este es el modelo de prevención más frecuente en nuestros centros. Algunas de las características de la prevención primaria son:

- a) Se orienta hacia el grupo
- b) Interviene antes de la aparición de las dificultades
- c) Es intencional
- d) Promueve la fortaleza emocional
- e) Protege a la población de riesgo
- f) Contribuye a desarrollar mayor competencia para afrontar situaciones problemáticas.

Como destaca Rodríguez Espinar, la educación debe tener un enfoque esencialmente proactivo, en el sentido de anticiparse a las circunstancias o situaciones que puedan ser un obstáculo para expresar sus máximas potencialidades. Desde esta perspectiva, la tutoría debe poner su énfasis en el grupo de alumnos/as, interviniendo en la alteración de los contextos ambientales que se presentan como agentes generadores de la situación de conflicto, o bien dotando al alumnado de las adecuadas competencias para que puedan afrontar con éxito las situaciones de crisis. El viejo refrán “más vales prevenir que curar”, debe tomar carta de

naturaleza en educación. Actuar contra las circunstancias negativas antes de que tengan oportunidad de producir efectos no deseados supone tener en cuenta las siguientes circunstancias:

- Prevención Secundaria:

Tiene por objeto descubrir y acabar con una dificultad lo antes posible, o remediarlo parcialmente, es decir, tiene lugar cuando ya han aparecido las dificultades, y se actúa para que no vayan a más. Los grupos de alto riesgo son objeto de atención especial y las intervenciones pretenden evitar que lo que comienza como una dificultad de aprendizaje acabe generando una necesidad específica de apoyo educativo.

- Prevención Terciaria:

Pretende retener o retardar la evolución de un proceso, dificultad, atenuando sus consecuencias, aunque persista el efecto inicial, es decir, se interviene para paliar consecuencias o para minimizar las limitaciones que para el alumnado tiene la dificultad. La intervención consiste en terapia, adaptación social, y se dirige a todo el alumnado que ya presenta una dificultad. El hecho de descubrir precozmente una dificultad escolar, diagnosticarla con precisión y aplicar las medidas terapéuticas necesarias, puede significar la diferencia entre el éxito y el fracaso escolar.

DETECCIÓN DE GRUPOS DE RIESGO.

En el proceso de desarrollo y avance de la sociedad, la educación se configura como un importante instrumento para impulsar la lucha contra las desigualdades, correspondiéndole al sistema educativo establecer los mecanismos que contribuyan a prevenirlas y compensarlas, cualquiera que sea el motivo que las origine, y promover la transformación social a través de su compromiso solidario con las situaciones de desventaja en las que se encuentran colectivos y grupos que reciben los beneficios del sistema.

Para poder llevar a cabo una labor preventiva con estos alumnos/as, es preciso identificarlos previamente, y para ello contamos con un recurso de gran importancia como es la evaluación. En un principio, será la evaluación de los procesos de enseñanza – aprendizaje las que nos ayude a detectar la existencia de alguna dificultad, puesto que la evaluación de estos

procesos nos proporciona información, no solo de los saberes consolidados, sino también de las formas de aprendizaje, de las estrategias de los alumnos/as frente a los problemas, al funcionamiento de la interacción educativa, a los problemas de la comunicación, a las actitudes, entre otras.

Por ello, en gran medida, la evaluación formativa será observación y registro de los procesos mediante los que se construye los aprendizajes, así como las dificultades que vayan apareciendo en dichos procesos. Fruto de ésta evaluación pondremos en marcha una serie de medidas ordinarias que ayuden al alumnado a solventar sus dificultades de aprendizaje, sin embargo habrá determinados alumnos/as que con tales medidas no vean satisfechas sus necesidades, será entonces el momento de recurrir a la evaluación psicopedagógica, para poder determinar qué tipo de adaptaciones extraordinarias precisan para superar sus dificultades de aprendizaje.

En definitiva, ante un alumno/a que presenta dificultades de aprendizaje, lo primero que tenemos que hacer es analizar las causas y decidir la adopción de medidas necesarias para que puedan ser solventadas, dado que dichas dificultades pueden ser puntuales, originadas por acontecimientos o circunstancias específicas y permanentes, que continuarán a lo largo del tiempo y durante toda la escolarización.

En este proceso, podremos encontrar dos situaciones:

- El alumno/a solo requiere esfuerzos pedagógicos puntuales que le permitan continuar con la programación de aula y las adquisiciones de contenidos que le corresponde por edad.
- El alumno/a necesita la adopción de medidas que le permitan alcanzar los objetivos mediante la utilización de recursos materiales y personales extraordinarios. Sólo en este caso, hablaremos de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, ya que la respuesta educativa requerirá la adopción de medidas que supongan elaborar adaptaciones de acceso y/o curriculares significativas en varias áreas del currículo.

Para realizar el estudio y valoración de las dificultades de aprendizaje, recurriremos a la evaluación psicopedagógica. En definitiva, las situaciones que pueden considerarse de riesgo

son todas las que de forma aislada o interrelacionada constituyen una limitación en el desarrollo integral del alumnado. Entre ellas cabe destacar por ejemplo casos de abandono por parte de la familia, desatención de necesidades básicas de afecto, alimentación, higiene, salud, abusos físicos y psíquicos, desescolarización y absentismo escolar, explotación laboral o práctica de mendicidad, discriminación por razón de raza, sexo, discapacidad, entre otras.

FACTORES DE RIESGO

Cuando existen factores de riesgo de cualquier índole que obstaculizan el desarrollo normal del alumnado, nos encontramos ante situaciones de riesgo que hacen necesarias intervenciones específicas adaptadas a cada situación.

Entre los factores de riesgo más comunes están los siguientes:

- **Factores de riesgo en el alumnado:** los alumnos/as en riesgo, son los que tienen unas características personales determinadas, que sin tener por sí mismas la condición de factor de riesgo, llegan a convertirse en tales, cuando se vive en el seno de una familia con dificultades, como por ejemplo niños/as no deseados por la familia, los que han estado separados de su familia, los que padecen algún tipo de enfermedad crónica, los rechazados por el nuevo cónyuge, entre otros.
- **Factores de riesgo en la familia:** las familias de riesgo serían aquellas que presentan unas características formales o sociales de inestabilidad, desestructuración y falta de seguridad, como por ejemplo las familias monoparentales, familias con conflictividad permanente en el hogar, familias con falta de recursos económicos, entre otras.
- **Factores de riesgo en el contexto:** serían aquellas contingencias desfavorables del medio que hacen aumentar la probabilidad de que se produzca una situación de desprotección en aquellos niños/as que se encuentran inmersos en dicho contexto, como por ejemplo la falta de vivienda, la inmigración, los cambios de residencia, entre otros.

I.5. Destinatarios de la intervención docente.

I.6. ALUMNOS, PROFESORES Y PADRES.

La escuela.

Es conveniente aclarar previamente que cuando hablamos de escuela, o institución escolar, tanto en este apartado como en todo el libro, nos estamos refiriendo esencialmente a la escuela pública, ya que es nuestro contexto habitual de trabajo y, por tanto, el que mejor conocemos y podemos tomar como referencia. La escuela, como institución social, puede considerarse de forma amplia y, siguiendo la teoría sistémica, como un sistema abierto que comparte funciones y se interrelaciona con otros sistemas que integran todo el entorno social. De entre estos sistemas, es el familiar el que adquiere una entidad más relevante en el tema educativo y así, en la actualidad, vemos la escuela y la familia en interrelación continua, aunque no siempre se consigan actuaciones adecuadas, ya que muchas veces actúan como sistemas contrapuestos más que como sistemas complementarios. Esta diferenciación quizá venga marcada por el hecho de que la escuela es un organismo sobre el cual muchas otras instituciones hacen confluir exigencias y actuaciones diversas, muchas veces no coordinadas e incluso aparentemente contrapuestas. En la práctica diaria podemos constatar cómo las diferentes administraciones -local, autonómica, estatal- plantean a la escuela objetivos diversos que pueden dispersar sus actuaciones. Asimismo, los padres, desde diferentes niveles socio culturales, suelen esperar de la escuela tareas educativas muy diversas. A nivel interno, la escuela puede convertirse en una institución potenciadora o bien, al contrario, puede ser fuente de conflictos según cómo estén estructurados.

El profesor.

La estructura actual del sistema educativo, y todavía más la reforma de la enseñanza prevista, sitúan al maestro como un profesional que ha de pertenecer y actuar en diferentes subsistemas al mismo tiempo.

Por el hecho de trabajar en una escuela concreta se presupone que está inmerso en una comunidad determinada con sus características socio-culturales y económicas particulares. Igualmente, en el interior de la escuela ha de situarse como mínimo en un ciclo, un nivel y un

grupo-clase, al mismo tiempo que forma parte de un claustro de profesores. La acción educativa de la escuela no puede desligarse de las funciones educativas que tienen los padres de los alumnos y, consecuentemente, el profesor también ha de mantener contacto con ellos. Además, dependiendo de la escuela, puede formar parte de otros grupos, como seminarios, departamentos, comisiones, grupos de trabajo, sea en el interior de la escuela o bien en actividades desarrolladas entre diversos centros de una misma comunidad educativa.

La influencia que estos subsistemas se ejercerán mutuamente dependerá del grado de cohesión del centro, de la dinámica que ha creado a lo largo de su historia, del grado de madurez de la institución, del grado de comunicación en cuanto a los temas pedagógicos, y también de las circunstancias e intereses particulares de cada uno de los profesores. A veces nos encontramos personas que se sienten desvinculadas de la institución a la que pertenecen y que efectúan su tarea privadamente, sin consultar a los compañeros. En otros casos, el profesor actúa del modo que ha promovido el sistema escolar, ciclo o nivel, y existe una gran vinculación y sentimiento de pertenencia a un grupo. Así, descubrimos que, a veces, el maestro con el que trabajamos está más integrado que otros en una dinámica colectiva, y esto tiene también implicaciones para nuestra labor. En nuestra intervención hemos de tener en cuenta la influencia que estos subsistemas se ejercen mutuamente para contextualizar al máximo posible nuestras actuaciones.

El maestro tiene la responsabilidad de potenciar el desarrollo de todos sus alumnos mediante el aprendizaje de una serie de diversos contenidos, valores y hábitos. El maestro, al mismo tiempo que recibe presiones en el sentido de cambiar actitudes asimiladas tradicionalmente por la sociedad (véase, por ejemplo, la demanda de la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales cuando la sociedad es segregadora), también siente que su tarea es poco importante y poco valorada. Esta contradicción se vive constantemente en los centros y provoca muchos problemas en la práctica diaria.

La escuela se convierte, con demasiada frecuencia, en el laboratorio donde pueden llevarse a cabo muchas actuaciones que a menudo acaban provocando distorsión en la escuela por falta de coordinación entre ellas. Así vemos que llegan programas de actuación específicos (educación sanitaria, informática...) que, aunque sean muy interesantes, a veces no pueden

aprovecharse suficientemente porque es difícil contextualizarlos e integrarlos en la dinámica establecida en el centro.

El alumno.

Cuando hablamos de un alumno de una escuela, entendemos que estamos refiriéndonos a una persona que juega uno de los diferentes roles que tienen lugar durante la vida (hijo, nieto, amigo...). Así, consideramos que es importante no perder de vista la globalidad de la persona intentando no verlo nada más como alumno olvidando los otros sistemas en que está inmerso (familia, grupo-clase, escuela ...).

Ante todo, el niño está incluido en dos sistemas diferenciados: la escuela y la familia. A lo largo de este capítulo hemos querido hacer referencia a estos dos sistemas para e considerarlos más bien complementarios que adversarios en nuestra intervención. Para el niño es muy importante la elación que establezca él en cada uno de los sistemas, y también las interrelaciones entre los dos. La visión que cada uno de estos sistemas tenga del niño será determinante para la definición del papel que el niño jugará en casa y/o en la escuela. Es decir, que se considerará que un niño presenta o no dificultades dependiendo de su contexto externo; el grado de adaptación a la realidad de estos dos sistemas hará que el niño sea considerado diferente, raro, o con dificultades.

Cuando trabajamos con un alumno que según el maestro presenta problemas en la escuela, lo que intentamos es identificar sus necesidades educativas, sociales y familiares. Intentamos: sobre todo, definir sus necesidades educativas para dar respuesta a la preocupación y solicitud del maestro. También, en muchos casos, buscamos ayuda en otras vertientes como son, pongamos por caso, el campo de la alimentación o el de la protección. Se trata de identificar cuáles son las actuaciones que necesita el alumno para poder iniciar un proceso de recuperación de sus dificultades. Nuestras orientaciones se pueden centrar en darle más instrumentos de abordaje de un área de aprendizaje concreta, potenciarle las relaciones con otros alumnos de su edad, darle más modelos de referencia...

Los padres.

La familia como sistema tiene una función psicosocial de proteger a sus miembros y una función social de transmitir y favorecer la adaptación a la cultura existente.

Cada familia, como todo sistema, tiene una estructura determinada que se organiza a partir de las demandas, interacciones y comunicaciones que se dan en su interior y con el exterior. Esta estructura se forma a partir de las pautas transaccionales de la familia, que se repiten e informan sobre el modo, el momento y con quién tiene que relacionarse cada uno. Estas pautas regulan el funcionamiento de la familia, que intenta mantenerlas todo el tiempo que puede. Cuando, a causa de factores externos o internos, se dan desviaciones de estas pautas, la familia puede oponer resistencia al cambio por miedo de romper su equilibrio (homeóstasis). A veces, esta resistencia se manifiesta en uno de los miembros de la familia mediante un síntoma que tiene la función de detener momentáneamente la evolución y de perpetuar las pautas transaccionales existentes. Sin embargo, para poder avanzar, la estructura familiar tiene que poder adaptarse a circunstancias nuevas y transformar determinadas pautas sin dejar de constituir un marco de referencia para sus miembros.

Dentro de la familia hay diferentes subsistemas (pareja, hijos...) y, al mismo tiempo, se relaciona con sistemas sociales diversos. Entre todos estos sistemas y subsistemas sabemos que existen unos límites, más o menos rígidos o flexibles, que protegen el funcionamiento y el mantenimiento de la estructura.

La escuela y la familia son dos sistemas que tradicionalmente han estado bastante alejados, a pesar de que tienen frecuentes relaciones o interacciones, ya sea a nivel más institucional (asociación de padres, consejo escolar...) o a nivel individual (relación familia-maestro). A veces la escuela se ha reservado y ha acaparado demasiado su papel educativo, y no ha considerado suficientemente la función educativa que se realiza dentro de la familia. Es decir, se han separado demasiado las funciones de la una y la otra, razón por la cual no se aprovecha suficientemente la colaboración entre para conseguir determinados objetivos de una manera común. A veces, en la escuela, debido al control que la sociedad y, concretamente, los padres tienen sobre ella, se han producido resistencias y rivalidades que no favorecen un buen entendimiento.

Por otra parte, la familia puede adoptar actitudes muy diferentes en cuanto a la escuela, determinadas por sus experiencias y creencias previas (contexto de la familia), por el momento evolutivo en que se encuentra y por su funcionamiento y estructura. Hay familias, por ejemplo, que no han tenido experiencias previas con la escuela y que cuando el hijo inicia su escolaridad depositan el papel de la educación en la escuela y toman una actitud de sumisión y total dependencia, asumiendo una ignorancia total en los temas educativos. Otras, en cambio, viven la escuela como una institución fundamentalmente represora y normativa, esperando que a través de ella su hijo adquiriera unos hábitos y se adapte a las normas sociales y valores que ellos mismos no le han sabido transmitir. Otras familias son conscientes de la corresponsabilidad en la tarea educativa y solicitan la coordinación y colaboración con los maestros para ayudar a sus hijos...

El niño, naturalmente articulará sus expectativas en tomo a modelos e informaciones que la familia le proporcione, e iniciará su escolaridad con estos condicionamientos.

Para que el niño se adapte bien a la escuela, se sienta progresivamente seguro y dé un sentido a las actividades que realiza, es importante que la familia tenga y muestre cierta confianza en la escuela; se sienta tranquila cuando deja a su hijo, tenga interés y curiosidad, y valore sus adquisiciones y avances.

UNIDAD II

PROGRAMAS, PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN CORRECTIVA Y OPTIMIZADORA SOBRE LOS PROBLEMAS MÁS RELEVANTES DEL ALUMNO EN EL AULA.

2.1. Fundamentos de la intervención docente.

Indiscutiblemente se tiene que recurrir a la teoría para fundamentar, comprender y transformar la práctica educativa.

Una de las situaciones que obstaculiza criticar la práctica educativa es llevarla a cabo por inercia respecto al quehacer de los demás, sin detenerse a observar y pensar sobre los propios actos educativos para luego volverse a otras realidades, contrarias o similares referidas en teoría, que permitan repensar y cuestionar la práctica educativa. Señalaba Descartes: “Es más bien la costumbre y el ejemplo lo que nos persuade y no el conocimiento cierto” (Hierckberger 1994:34). En la frase anterior queda inmersa la cotidianidad de la práctica educativa, que impide descubrir la verdad o realidad de las situaciones pedagógicas.

Con la verdad de su premisa: “Pienso, luego existo”, Descartes, dentro de la corriente filosófica del racionalismo como método científico o escolar aplicada a aquella concreta manera de trabajo científico y didáctico Hierckberger (1994), enfatiza la importancia que guarda el estar atentos a nuestras acciones y propósitos para que, estando conscientes de ello, poder entonces tener una actuación acertada para el cumplimiento de los propósitos en el desarrollo de las distintas asignaturas que se impartan.

Según el funcionalismo, es quehacer esencial del docente cuestionarse, analizar y reflexionar sobre las conductas de los alumnos, compañeros y el entorno, pero sobre todo en las acciones y conductas de él mismo, para poder contribuir a su desarrollo, considerando al ser humano como un individuo único, consciente de sus capacidades intelectuales, diferenciándolo de todos los demás seres su capacidad de elegir.

Lo anterior se hace presente en los registros del diario del profesor al reflexionar sobre la práctica educativa y confirmar que, efectivamente, cada alumno tiene características

particulares, maneras de aprender y estrategias de aprendizaje, mimas que han de considerarse al proponer cualquier cambio o mejora a la práctica educativa.

Una de las tendencias de la educación superior es mejorar los procesos de aprendizaje bajo la consigna de lograr una educación integral, por lo que resulta indispensable conocer cómo aprende un individuo. La filosofía de la identidad, aborda el conocer humano mediante los modos de conocer, distinguiendo básicamente cuatro Spinoza cit, por Hierckberger (1994:189):

- Un saber que nos viene de oírlo de otros
- Otro saber es el que tenemos de una experiencia indeterminada
- Otro es aquel en que deducimos del ser de una cosa a partir de otra.
- Finalmente, hay un saber en qué concebimos una cosa a partir de su misma esencia o de su causa próxima.

Es este último modo de conocer el que corresponde y delimita a este proyecto, tratando de considerar, por una parte, el involucramiento de todo el grupo en el proceso dinámico de la enseñanza-aprendizaje y por otra, la causa equivalente a la aprehensión de aprendizajes significativos.

La enseñanza implica hoy en día no solo transmitir conocimientos, sino lograr estimular o motivar al alumno a que realice un aprendizaje dinámico que le permita conocer, analizar, interpretar y cambiar su entorno, considerando la complejidad y responsabilidad que implica, pues :

“Enseñar no puede ser un simple proceso... de transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica ... Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere de una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto”. (Freire 1999:36)

Para que el aprendizaje vaya más allá de la simple memorización o repetición se debe impulsar una reestructuración activa de las ideas, las percepciones, conceptos y esquemas que el alumno ya tenga (conocimientos previos), así como establecer condiciones favorables para hacer del aprendizaje un proceso dinámico, ya que de lo contrario, puede caerse en la rutina por no motivar al alumno o porque el profesor mismo no esté motivado. Es por ello que se han diseñado ocho estrategias de enseñanza en donde se ha intentado propiciar y evaluar la actitud crítica del alumno así como la activación de los conocimientos previos para propiciar aprendizajes significativos.

El aprendizaje significativo se conceptualiza de manera sencilla como aquel en que se logran conocimientos partiendo de los previos.

Lo anterior constituye la aportación principal del constructivismo, definido como:

“Amplio cuerpo de teorías que tienen en común la idea de que las personas, tanto individual como colectivamente, "construyen" sus ideas sobre su medio físico, social o cultural. De esa concepción de "construir" el pensamiento surge el término que ampara a todos. Puede denominarse como teoría constructivista, por tanto, toda aquella que entiende que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo. Por tanto, la idea central reside en que la elaboración del conocimiento constituye una modelización más que una descripción de la realidad.

El paradigma constructivista establece que las metas de la educación se centrarán en la búsqueda de alternativas para fomentar la observación, el análisis y la crítica considerando el desarrollo psicológico del individuo así como los distintos intereses donde quede de manifiesto la importancia de la enseñanza por procesos con la prevaencia de la evaluación formativa continua. Asimismo, se enfatiza que el aprendizaje deberá contribuir al desarrollo de la persona, en donde el mismo, aparte de construir humanice y permita un aprendizaje significativo.

“...De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, Novak y

Hanesian (1978:1). Esto significa identificar aquellos elementos que existen en el repertorio de conocimientos del alumno que sean relevantes para lo que se espera enseñar; esto es, identificar los conceptos que existen en la estructura cognitiva del alumno. Dicha estructura representa un sistema de conceptos, organizados jerárquicamente, que son las representaciones que el individuo se hace de la experiencia sensorial.

Ahora bien, para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje (Díaz 1998:21).

En sus últimos trabajos, Ausubel sugiere la existencia de dos ejes en la definición del campo global del aprendizaje: de una parte, el que enlaza el aprendizaje por repetición, en un extremo, con el aprendizaje significativo, en el otro; por otra, el que enlaza el aprendizaje por recepción con el aprendizaje por descubrimiento, con dos etapas: aprendizaje guiado y aprendizaje autónomo. De esta forma, puede entenderse que se pueden cruzar ambos ejes, de manera que es posible aprender significativamente tanto por recepción como por descubrimiento.

Es evidente que el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el aprendizaje repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación.

Lo anterior encierra el papel determinante del profesor para inducir motivos en los alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos a los trabajos de clase pero además, da relevancia al trabajo grupal, ya que se considera que al individuo se le facilita más el aprendizaje y el sentido de colaboración y de equipo, mismos que le brindarán las herramientas necesarias para su incorporación en la vida empresarial y productiva.

Y es que según (Durkheim cit, por De Ibarrola 1985:24) la educación tiene por función suscitar en el alumno: " 1°. Cierta número de estados físicos y mentales que la sociedad a que pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros; 2°.

algunos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que deben estar presentes en todos aquellos que la integran”.

“Es una locura abandonar al hombre a la naturaleza... el hombre llega al conocimiento mediante la experiencia y el trato con la gente. La experiencia (nuestra maestra en la vida) no nos suministra sino un fragmento pequeño de un gran todo... el trato con la gente nos enseña que los sentimientos que conocemos son semejantes a los de todos los hombres. Pero ambos dejan un vacío...no es tarea pequeña llenar vacíos tan importantes...ésta se puede confiar a la instrucción”.

Una buena práctica educativa debe propiciar y fortalecer la inclusión de todos los miembros de un grupo en el proceso áulico de enseñanza-aprendizaje. Según lo afirman varios autores, la interacción hace posible el aprendizaje de actitudes, valores, habilidades e información específica, que el profesor es incapaz de proporcionarle al alumno. Adicionalmente la interacción con los compañeros proporciona apoyos, oportunidades y modelos para desarrollar conducta prosocial y autonomía.

Vigotsky aportó el concepto de la “Zona de desarrollo próximo”, de acuerdo con el cual el desarrollo cognitivo evoluciona con la participación del alumno en diversas actividades con ayuda de otros compañeros más hábiles, estableciendo con ello que: “ los procesos cognitivos aparecen primero en el plano social; éstos procesos compartidos son interiorizados, transformados, para constituir el plano individual” (Rogoff 1993:38).

Por lo tanto, para que el aprendizaje logre prevalecer a través del tiempo en los procesos cognitivos de los individuos, es necesario que éstos cobren significación en las actividades que realicen los mismos. Un medio para lograrlo es la implementación de estrategias de enseñanza, las cuales pueden definirse como procedimientos o recursos flexibles y adaptativos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos Díaz F. (1998).

Respecto al papel del maestro, el constructivismo lo concibe como mediador y propiciador del interés y la reflexión para la construcción del conocimiento de una manera activa en

donde predomine un ambiente adecuado que facilite relacionar los conocimientos con las aplicaciones. Así, el maestro debe dejarse enseñar mientras que el alumno deberá tener iniciativa para abordar directamente los nuevos contenidos de la clase; expresar discutir y confrontar lo que sabe utilizando intensamente la información conocida, esto es, aprender haciendo.

En el aspecto racional se manifiesta el pensamiento formal. Las funciones mentales son óptimas para alcanzar la plenitud de sus expresiones, aunque esto depende en buena medida de diversos aspectos de su vida. Las expresiones intelectuales llegan a manifestarse plenamente, aunque en algunos casos pueden quedarse en niveles cognitivos que corresponden a etapas previas a la edad cronológica en que se encuentran.

En el ámbito social forma unidades sociales externas a su familia, se encuentra en el inicio de su vida productiva, por lo que busca aquello que le facilite expresarse, tener una función o rol, tanto como una posición o status en los grupos de los que es miembro. En su juego social, se puede mover de la anarquía a la democracia y hasta llegar al totalitarismo. Finalmente, a través de todo este complejo de funciones y habilidades define su futuro, ¿Cuál será su papel en la vida?, ¿Para qué está haciendo todo este esfuerzo? Si no se cuestiona esto y lo resuelve como un proyecto de vida propio, su desarrollo escolar y en general la culminación de su desarrollo humano, se encuentra en riesgo. Ramos (2000).

2.2. Principios y técnicas conductuales de aplicación a diversos colectivos en el aula.

La teoría conductista se basa en las teorías de Ivan P. Pavlov (1849-1936). Se centra en el estudio de la conducta observable para controlarla y predecirla. Su objetivo es conseguir una conducta determinada.

De esta teoría se plantearon dos variantes: el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y operante.

El primero describe una asociación entre estímulo y respuesta contigua, de forma que si sabemos plantear los estímulos adecuados, obtendremos la respuesta deseada. Esta variante explica tan sólo comportamientos muy elementales.

La segunda variante, el condicionamiento instrumental y operante, persigue la consolidación de la respuesta según el estímulo, buscando los reforzadores necesarios para implantar esta relación en el individuo.

Los conductistas definen el aprendizaje como la adquisición de nuevas conductas o comportamientos.

La teoría del refuerzo consiste en describir el proceso por el que se incrementa la asociación continuada de una cierta respuesta ante un cierto estímulo, al obtener el sujeto un premio o recompensa (refuerzo positivo). El condicionamiento operante, desarrollado a partir de los aportes de Skinner, es la aplicación de la teoría del refuerzo. Al emplear estos principios de forma positiva para estimular un comportamiento optimizado en el aprendizaje. Si se aplica desde sus aspectos negativos, es decir, cuando se aplica un castigo como refuerzo negativo para extinguir o disminuir la frecuencia de una respuesta, los resultados son poco claros porque se producen comportamientos reactivos emocionales, que perturban el aprendizaje e invalidan a la persona.

Sin embargo, si es aplicado en forma correcta, el refuerzo puede modificar con éxito el comportamiento y estimular el aprendizaje, pero nunca la formación integral del alumno.

A diferencia del modelo centrado en el alumno, el conductismo prescinde por completo de los procesos cognoscitivos. Para él el conocimiento es una suma de información que se va construyendo de forma lineal. Asume que la asimilación de contenidos puede descomponerse en actos aislados de instrucción. Busca únicamente que los resultados obtenidos sean los deseados despreocupándose de la actividad creativa y descubridora del alumno.

En el *conductismo*, el sujeto que enseña es el encargado de provocar dicho estímulo que se encuentra fuera del alumno y por lo general, se reduce a premios y el refuerzo negativo a castigos (para lo que, en la mayoría de los casos, se utilizaron las calificaciones).

Este enfoque formuló el principio de la *motivación*, que consiste en estimular a un sujeto para que éste ponga en actividad sus facultades. Si bien no es posible negar la importancia de la *motivación* en el proceso enseñanza-aprendizaje y la gran influencia del *conductismo* en la educación, tampoco es posible negar que el ser humano es mucho más que una serie de estímulos.

La finalidad del *conductismo* es condicionar a los alumnos para que por medio de la educación supriman conductas no deseadas, así alienta en el sistema escolar el uso de procedimientos destinados a manipular las conductas, como la competencia entre alumnos. La información y los datos organizados de determinada manera son los estímulos básicos (la motivación) frente a los que los estudiantes, como simples receptores, deben hacer elecciones y asociaciones dentro de un margen estrecho de posibles respuestas correctas que, de ser ejecutadas, reciben el correspondiente refuerzo (una estrella en la frente, una medalla o una buena calificación).

En las prácticas escolares el conductismo ha conducido a que:

- La motivación sea ajena al estudiante.
- Se desarrolle únicamente la memoria.
- Cree dependencias del alumno a estímulos externos.
- La relación educando-educador sea sumamente pobre.

- La evaluación se asocia a la calificación y suele responder a refuerzos negativos.

TÉCNICAS PARA APRENDER O INCREMENTAR LAS CONDUCTAS DESEADAS.

Métodos para promover conductas

Para reforzar una determinada conducta o incorporar una nueva disponemos de una serie de recursos: el elogio, la selección de reforzadores, el moldeamiento o la práctica positiva.

Utilizar el elogio

Los profesores pueden mejorar la conducta de los estudiantes alabando el buen comportamiento e ignorando los errores y la mala conducta. Aunque este modo de actuar puede ser útil, las conductas indeseables pueden persistir cuando sólo se utiliza el elogio como única estrategia de control del aula. Los resultados positivos del uso de reforzadores se producen cuando se realiza controladamente:

- Los reforzadores deben ser contingentes a las conductas deseadas.
- Debe referirse a los actos, no a la personalidad del alumno.
- Se debe especificar claramente la conducta que se quiere reforzar.
- Tiene que ser creíble.

En definitiva, el elogio no debe usarse indiscriminadamente (pues podríamos reforzar conductas indeseadas) y ha de ser un reconocimiento sincero a una conducta determinada. Además, los programas de reforzamiento especifican la frecuencia con que el reforzador debe ser administrado: el reforzamiento es más eficaz cuando el reforzador se administra de manera continuada en la fase de adquisición, y de manera intermitente cuando la conducta ya ha sido adquirida.

El principio de Premack

Según el principio de Premack, una conducta muy frecuente (una actividad preferida por un alumno) puede ser un buen reforzador de una menos común (actividad menos preferida), lo

que en ocasiones se conoce como “la regla de la abuela”: primero haz lo que yo quiero que hagas y luego puedes hacer lo que tú quieras.

Para utilizarlo de una manera provechosa es necesario que la conducta menos frecuente, es decir, la menos preferida, ocurra primero, de manera que al término de ésta el alumno pueda realizar esa segunda actividad preferida:

Si terminas de hacer... luego podrás....

Ahora bien, estos reforzadores no actúan por igual en todos los alumnos: un mismo estímulo puede ser algo atractivo para un alumno, pero provocar rechazo a otro, por lo que obliga al profesor a conocer cómo son sus alumnos y cuáles son los reforzadores que más les conviene con objeto de utilizarlos adecuadamente. Además, los reforzadores podrían perder su eficacia si se emplean en exceso.

Economía de fichas.

Los reforzadores que reciben los sujetos cuando emiten la respuesta deseada son fichas o puntos que posteriormente pueden cambiar por otros objetos o recompensas. Fue utilizado por primera vez en hospitales psiquiátricos. Su principal ventaja es la facilidad de su uso, aunque a veces en el aula es difícil atender a todos los alumnos que deben recibirlo y a veces llega un momento que no se sabe a qué recurrir como recompensa.

Sin embargo, las fichas siempre mantienen ese valor de recompensa puesto que como ocurre con el dinero, satisface por lo que con ellas se puede conseguir. La utilización de este método, según O’Leary y O’Leary implica tres condiciones: 1) un conjunto de instrucciones para los estudiantes con el repertorio de conductas que podrán ser recompensadas, 2) un procedimiento para conseguir que la obtención de la ficha sea contingente a la ejecución de la respuesta y 3) un conjunto de normas que regule el intercambio de fichas por otras recompensas, previamente acordadas.

Moldeamiento.

El moldeamiento, o técnica de las aproximaciones sucesivas, se utiliza para adquirir gradualmente una determinada conducta deseada y resulta eficaz para conseguir respuestas que no existen en el sujeto.

El procedimiento consiste en aplicar el reforzamiento tras las respuestas que, aun no siendo las que se desean, se aproximan a ellas y, a la vez, en ir administrando el reforzador diferencialmente; esto es, se administra el reforzador sólo cuando van apareciendo versiones más refinadas de las conductas deseadas.

Un método para identificar estos pequeños pasos es el análisis de tareas desarrollado por R.B. Miller en el que se define el objetivo final y se establece una secuencia lógica de los pasos que conducen hacia esa meta (se realiza una subdivisión de las habilidades en diferentes categorías). Esto ofrece la posibilidad al profesor de asegurarse de que los estudiantes tengan las habilidades necesarias para continuar con el siguiente paso. Además permite señalar con claridad las áreas problemáticas si un alumno encuentra dificultades.

Muchas conductas pueden mejorar con el moldeamiento, en especial las que implican persistencia, paciencia, mayor precisión, mayor rapidez o mucha práctica para lograr el dominio. Sin embargo, dado que es un proceso que toma mucho tiempo, no hay que emplearlo si puede tener éxito con métodos más simples, como la señalización (conjunto de estímulos que orientan al individuo hacia una determinada conducta deseada).

Este es el procedimiento que, durante siglos, han venido utilizando los domadores de animales.

La práctica positiva

La práctica positiva es una estrategia para ayudar a reemplazar una conducta con otra, que consiste en practicar las respuestas correctas inmediatamente después de los errores (por lo que resulta apropiado para corregir los fallos de los estudiantes).

Es posible aplicar el mismo principio cuando los estudiantes rompen las reglas del aula; así, en lugar de castigarlos se les puede pedir que practiquen la acción correcta.

Métodos para combatir conductas indeseadas

Por el contrario, para afrontar conductas indeseables, podemos recurrir a las siguientes estrategias:

Reforzamiento negativo

El reforzamiento negativo permite fortalecer una conducta mediante la supresión de algo que resulta desagradable o aversivo. El profesor puede recurrir a él si sitúa a los alumnos en situaciones ligeramente desagradables que pueden evitar mejorando su conducta:

Podrás salir al recreo cuando tengáis recogidos vuestros pupitres y cada uno esté sentado y en silencio en su asiento.

De esta manera el profesor pretende fortalecer unas conductas y cesar la realización de otras, al tiempo que da a los alumnos la oportunidad de ejercer el control.

Para servirse del reforzamiento negativo es recomendable seguir una serie de pautas, tales como describir el cambio deseado en positivo, evitar las amenazas, mantener las situaciones desagradables en el tiempo frente a las protestas y centrar la atención en las acciones, no en las promesas.

Otra forma de disminuir una conducta problemática es insistir en la realización de dicha conducta hasta el punto de perder el interés o la motivación. Si la conducta del estudiante no interfiere con el desarrollo de la clase, el maestro puede permitir que continúe realizándola hasta que se detenga por sí mismo, lo que se logra ignorando la conducta.

Este procedimiento debe aplicarse con cuidado, ya que obligar a los alumnos a seguir realizando algunas conductas puede ser nocivo física o emocionalmente e incluso peligroso.

Reprimendas

Si los regaños no se emplean con demasiada frecuencia y el ambiente del aula suele ser positivo y cálido, los alumnos suelen responder con rapidez, pero pueden ejercer un efecto contrario al deseado en alumnos que busquen ese reconocimiento por su mala conducta.

Costo de respuesta

Es el castigo con pérdida de reforzadores. Para entendernos, es la “multa a pagar” por la mala conducta del alumno. Puede comenzar como advertencia y aumentar a medida que el alumno reitera su comportamiento. El castigo debe ser siempre un último recurso, aplicarse de manera justa, proporcionada y dejando claro cuál es la conducta inadecuada y la acción deseable que se pretende reforzar.

MÉTODOS PARA SUPRIMIR O REDUCIR LAS CONDUCTAS NO DESEADAS.

a) Extinción: ignorar la conducta

Es uno de los principios más importantes del condicionamiento. Pavlov dice que el EC sin ir seguido de la presentación del EI, hace que la RC decrezca o desaparezca, y Skinner que las respuestas operantes pueden desaparecer si éstas no son reforzadas. La eficacia en el uso de la extinción como método de modificación de conducta, implica identificar qué es lo que refuerza la conducta que queremos modificar y retirar sistemáticamente el reforzador de manera que éste no vuelva a presentarse cuando se repita la conducta.

En el aula es frecuente que algún alumno emita conductas no deseadas, con frecuencia también el reforzamiento de esas conductas y su consiguiente repetición, reside en la atención que le prestan el profesor y sus compañeros. Así, una manera de evitar el reforzamiento sería ignorar la conducta. Aunque es un método eficaz de supresión de conducta, la extinción, no es de uso fácil en el aula. Por un lado, cuando las conductas son excesivamente perturbadoras o incluso peligrosas, no pueden ser ignoradas.

El desafío, la hostilidad dirigida contra el profesor o contra los compañeros o conductas provocativas similares exigen una respuesta. Ignorar esas respuestas confundiría al resto de los alumnos y podría dar la impresión de que el profesor no se percató de lo que sucede. Por otra parte, permanecer indiferente ante conductas que aunque no sean graves perturba el ambiente del aula, requiere un control difícil de encontrar. Hay que contar además con que el

autor de esa conducta, cuando sean ignoradas, incrementen su frecuencia e intensidad hasta encontrar la respuesta deseada.

b) Reforzamiento de conductas incompatibles

Se trataría de aislar la conducta no deseada y de favorecer el desarrollo de otra u otras conductas que sean incompatibles con ella. Las conductas de colaboración con el profesor en el orden de la clase son incompatibles con respuestas poco disciplinadas.

c) El castigo

No hay que confundir el reforzamiento negativo con el castigo. El reforzamiento y el castigo son opuestos, pues en el reforzamiento negativo las consecuencias de la conducta son agradables e incrementa la posibilidad de una conducta, y en el castigo las consecuencias de la conducta son desagradables y disminuye la posibilidad de una conducta.

El castigo, consiste en la administración de un estímulo aversivo de una manera contingente tras la aparición de una conducta. Thorndike ofreció la primera explicación teórica del castigo dentro de la psicología experimental. Con su Ley del efecto, defendió que el nexo E-R se fortalece cuando las respuestas van seguidas de una consecuencia agradable y se debilita cuando van seguidas de una consecuencia desagradable. Esta segunda parte de la ley del efecto fue objeto de críticas y llegó a modificarla, admitiendo que las consecuencias negativas tienen efectos más complejos e imprevisibles que las positivas. La ley del afecto acabó prescindiendo de esta parte.

Skinner era opuesto al uso del castigo como medio para extinguir o debilitar la conducta. Afirmaba que el efecto del castigo consiste en la supresión temporal de la conducta y no en una reducción del número total de respuestas, y que después de un tiempo determinado la frecuencia de las respuestas alcanza el mismo nivel que si el castigo no hubiera tenido lugar. Esto confirmaría las observaciones de Skinner, pues afirmó como resultado de algunos experimentos que ninguna respuesta puede ser suprimida por el castigo más rápidamente que sin el, y que el debilitamiento permanente solo se consigue mediante la extinción, esto

es, dejando de reforzar la respuesta que se quiere eliminar. Para Tarpay el castigo puede ser un método eficaz para modificar la conducta cuando se hace contingente a una respuesta.

Algunos psicólogos distinguen dos tipos de castigo. El castigo I consiste en la administración de un estímulo aversivo tras la emisión de la conducta. Ej: la calificación de suspenso, ridiculizar su ejercicio ante los compañeros... El castigo II consiste en la retirada de un estímulo positivo. Ej: privar al alumnos del recreo, salir fuera de clase cuando se está proyectando una película divertida... Esta modalidad de castigo, denominado tiempo fuera, es uno de los procedimientos que puede seguir el profesor en el aula para modificar la conducta de sus alumnos.

Cabe plantearse tres cuestiones importantes, al menos cuando se trata de la modificación de conducta en el aula: si el castigo es eficaz, si su uso está justificado y si está justificado, cómo debe ser usado. Con respecto a la eficacia del castigo, Thorndike, Skinner y Estes consideraron que el castigo no era eficaz para la supresión de la conducta, pues éste sólo debilitaba temporalmente las respuestas. Investigaciones posteriores han venido a demostrar que si el castigo se presenta en unas condiciones adecuadas, la conducta puede ser suprimida permanentemente. Para que el castigo sea eficaz tiene que ser continuado: si el castigo cesa hay una tendencia a que reaparezca la conducta castigada. Debe tener suficiente intensidad: los efectos duraderos sólo se consiguen con castigos severos. Y su aplicación tiene que ser de modo inmediato: la demora en la administración del castigo tiene el mismo efecto negativo que la demora en la administración de reforzadores positivos.

Respecto a si su uso está justificado, para Gage y Berliner la respuesta depende de varios factores: si la conducta que debe ser suprimida es lo suficientemente peligrosa o indeseable, entonces el castigo es una manera de eliminar esa conducta.

2.3. Principios y técnicas cognitivas y emocionales de aplicación a diversos colectivos en el aula.

Uno de los corpus teóricos que ayudan a analizar la enseñanza alternativa es el constituido por las teorías cognitivas de la educación, entre las cuales resaltan tres: i) la del desarrollo del conocimiento a partir de las experiencias (Piaget, 1999); ii) la que se centra en la formación de alumnos autónomos y cognitivos (Bruner, 2004), y iii) la que asume el rol docente como una conexión social para que los estudiantes desarrollen capacidades de aprendizaje a partir de las vivencias con su medio y sobre las interacciones sociales que lo van determinando (Vigotsky, 1988). Por otra parte, existen muchos estudios sobre la instauración de los modelos de desarrollo cognitivo y en su mayoría han sido estudiados desde el enfoque de la psicología cognitiva, que analiza principalmente los procedimientos de la mente focalizados en el conocimiento (Arias, 2015). También hay investigaciones desde áreas como la pedagogía representada como el espacio académico en el cual se cultiva con particular esmero la proximidad interpersonal alrededor de la articulación de propuestas y la toma de decisiones (Beltrán, 2014), asimismo la antropología, la filosofía y la sociología, que han enfatizado el conocimiento y el aprendizaje como procesos sociales según los cuales a través de las habilidades adquiridas se va asimilando el conocimiento (Lagunas, 2012). Sin embargo, desde un enfoque educativo, hay pocos análisis del modelo de desarrollo cognitivo que focalicen la relación existente entre los modelos de desarrollo cognitivo y las técnicas de enseñanza de los docentes. De hecho, casi todos los estudios educativos al respecto ponderan tal modelo en los alumnos (Gutiérrez, 2002).

En este sentido, las técnicas de enseñanza cognitivas se entienden como una actividad intencional, diseñada y orientada por el docente para dar lugar al aprendizaje de los alumnos, para esto es importante que los “procedimientos de comparación entre objetivos de enseñanza y resultados conduzcan al docente a buscar una información que asegure de modo imparcial y objetivamente el reporte de los desarrollos de los estudiantes” (Silvera, 2016. p. 314), asumiendo así la inteligencia como un proceso de adaptación del individuo a su entorno (Organización Internacional del Trabajo, 2006). En esta investigación se presentan dos dimensiones metodológicas tomadas de los componentes curriculares de la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria en México para 2016. La primera dimensión está

vinculada al llamado aprendizaje enclave, en el cual se espera que los docentes estimulen el crecimiento de los alumnos en la escuela mediante la socialización de los “contenidos, prácticas, habilidades y valores [...] que contribuyen [...] en el [...] crecimiento de la dimensión intelectual” (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 65); dicha dimensión está particionada en tres indicadores referidos a: el lenguaje y la comunicación, el pensamiento matemático, y la exploración del mundo social y natural. La segunda dimensión metodológica propuesta se centra en las estrategias que deben emplear los profesores para el desarrollo personal y social de los estudiantes con el fin de “desarrollar la creatividad, la apreciación y la expresión artística” de estos (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 155). Este subproblema de investigación está compuesto de indicadores que favorecen el desarrollo artístico, corporal y emocional de los estudiantes.

TÉCNICAS COGNITIVAS PARA LA MODIFICACIÓN DE CONDUCTA

El refuerzo positivo encubierto

Si se induce a un sujeto a imaginar una conducta y ésta se asocia a estímulos agradables o desagradables, también imaginativos, dicha conducta se incrementará o disminuirá, respectivamente, en la realidad. En el caso del refuerzo positivo encubierto se hace imaginar al alumno una escena en la que se produzca la respuesta a sensibilizar, e inmediatamente se asocia a otra escena imaginaria gratificante para él. Esta ejercitación se repite varias veces al día hasta que el sujeto va adquiriendo en su vida normal la respuesta adecuada. Un problema de falta de interés hacia el estudio, por falta de sensibilización, puede ser tratado haciendo imaginar al alumno que a su llegada a casa, y tras merendar, se pone inmediatamente a estudiar con verdadero interés y se asocia inmediatamente con el pensamiento de que sus padres le hacen el regalo que desea por sus buenas notas. Si en este caso la falta de interés hacia el estudio era como consecuencia de un exceso de atracción hacia la televisión, previamente habría que desensibilizar este hábito inadecuado.

El refuerzo negativo encubierto

En el caso del refuerzo negativo encubierto, la respuesta que se pretende incrementar se asocia con el cese de un estímulo imaginario desagradable o aversivo para el alumno. En vez de proporcionar algo agradable, como ocurre en el caso del refuerzo positivo encubierto, lo que se hace es eliminar imaginariamente algo que era desagradable para el sujeto. De esta manera el paciente experimenta un alivio o, lo que es lo mismo, siente una sensación agradable. La técnica consiste en imaginar inicialmente la situación o escena que es desagradable al sujeto; después el alumno vive en su imaginación la realización de la conducta deseada, e inmediatamente siente imaginariamente que cesa el estímulo desagradable inicial. Dicha asociación debe reiterarse varias veces (entre 10/12 veces) durante varios días, hasta que se modifique la conducta real. El refuerzo negativo encubierto está indicado cuando no es posible proporcionar el refuerzo positivo encubierto y, especialmente, en casos de conducta desadaptada y temores. Supongamos una conducta de falta de atención en clase. Puede iniciarse la imaginación del estímulo aversivo que en este caso consistirá en la escena del profesor leyendo en alto en clase los nombres de los alumnos que menos interés han demostrado durante la 1ª evaluación, entre los cuales figura el interesado. Se continúa imaginando lo que el alumno debe realizar y cómo debe estar durante la clase. Se termina imaginando la escena inicial en la que el profesor cita los nombres de los peores alumnos, pero sin incluir al suyo.

El autocontrol

En esta técnica el alumno se propone determinados objetivos en su conducta, los cuales debe realizar periódicamente, llevando a cabo su seguimiento, evaluación y reforzamiento. Puede ser empleada como elemento de terapia por sí misma o bien como medio de apoyo a otras técnicas. Constituye una técnica base imprescindible para lograr resultados eficaces, ya que mediante ella el sujeto se acostumbra a observarse, lo que hace con arreglo a unas pautas que previamente se ha propuesto, reforzándose su nivel de aspiración cada vez que las ejecuta correctamente. Constituye un refuerzo constante de su fuerza de voluntad, junto al seguimiento de su actitud a lo largo de un proceso. Es utilizada a veces como medio para

conocer la línea base en relación con un problema, es decir, la a frecuencia o incidencia del mismo durante un período de tiempo. Otras veces constituye el punto de partida o de apoyo a otras terapias. En la práctica consiste en que el alumno se propone pequeños objetivos en relación con su trabajo o su forma de actuar en determinadas circunstancias, permaneciendo atento a su conducta para poder evaluarla al final de cada día y estableciendo expectativas para el siguiente. Todo ello hace que poco a poco vaya siendo más consciente y responsable de sus actos, ilusionándose por sus progresos y modificando su actitud.

La autosugestión

Es una técnica apropiada para alumnos inestables, impresionables, con bajo control emocional o faltos de fuerza de voluntad. El sujeto repite varias veces al día frases que le proporcionan confianza y seguridad en orden a su actuación deseada. Esta reiteración llega a sugestionarle, llevándolo al convencimiento de que es capaz de lograr lo que se propone realizar, y además lo hará bien.

Terapia asertiva

Algunos sujetos presentan dificultad por manifestar sus sentimientos, bien por timidez, prevención o complejo de inferioridad. Ello puede constituir en determinados casos, un grave perjuicio para su vida de relación social y el desarrollo evolutivo de su personalidad. A fin de modificar su actitud de forma adecuada se utiliza la terapia asertiva, que consiste en estimular al sujeto a que manifieste verbalmente sus emociones y sentimientos con toda libertad. La modalidad más frecuentemente empleada es la del ensayo de conducta o psicodrama, en la que el sujeto practica la actuación a desarrollar en diversas circunstancias. Posteriormente se fija determinados objetivos asertivos, vigilando su actuación diaria y evaluándola. Sus pequeños triunfos constituyen refuerzos que van consolidando poco a poco su actitud.

Terapia cognitiva

El sujeto verbaliza la conducta que desea realizar, posteriormente la verbaliza al tiempo que la ejecuta. Cuando este último proceso lo realiza correctamente recibe la aprobación del terapeuta a modo de refuerzo. Otra forma de actuar en los procesos cognitivos consiste en la solución de problemas, técnica mediante la cual se hace que el sujeto piense y exprese en voz alta cómo debe conducirse ante una situación determinada, así como las consecuencias beneficiosas que se derivarán de ello. La terapia cognitiva ofrece buenas posibilidades en el campo educativo, especialmente en niveles iniciales y medios, ya que constituye un medio para sistematizar los procesos de actuación de la persona.

Modelado encubierto

En esta técnica se hace imaginar al sujeto la conducta deseable, así como las consecuencias favorables que provoca en los demás. Se reitera dos o tres veces al día hasta que el sujeto se siente capaz de ponerla en práctica en su vida normal. Puede combinarse con aserción, imaginando la reacción de los demás ante una adecuada actuación del sujeto.

La relajación

Mediante esta técnica se actúa sobre los diversos músculos del cuerpo para lograr su total distensión. La tensión muscular y la tensión psíquica guardan cierta relación, de tal forma que una excesiva tensión muscular en determinadas zonas corporales puede provocar también tensión psíquica o incluso dolor.

De la misma manera, la distensión muscular favorece la distensión psíquica, creando una situación placentera y reconfortante.

Para lograr la relajación muscular completa se parte de la posición de sentado en un sillón; la cabeza recostada en el respaldo; los brazos apoyados de forma que la palma de la mano quede hacia abajo descansando sobre las piernas; las rodillas flexionadas y la planta de los pies en contacto con el suelo. Desde esta posición inicial puede procederse así:

Con los ojos entornados, se cierra el puño derecho con fuerza, notando la tensión en el brazo; se permanece unos segundos haciendo tensión; se abre la mano distendiéndola totalmente, experimentando una sensación de alivio y relajación. Se hace lo mismo con el puño izquierdo.

Se flexiona por el codo uno de los brazos; notar la tensión en el bíceps; se mantiene la posición unos segundos; distender a continuación el brazo hasta que la palma de la mano descansa sobre el mismo hacia arriba; notar la distensión, al tiempo que se piensa lo agradablemente distendido que se siente. Hacer lo mismo con el otro brazo.

Después hacer lo mismo con cada una de las piernas: se eleva y dobla por la rodilla mientras se actúa con tensión en sus músculos durante unos segundos. A continuación retornar a la posición inicial, apreciando la distensión y descansando plácidamente al tiempo que se piensa en lo relajado que se está.

Cuando se ha logrado la relajación de brazos y piernas correctamente se pasa a la cabeza; se tensa y distiende sucesivamente la frente, las cejas, los ojos, la boca y las mandíbulas.

Tras la distensión descansa brevemente notando el alivio. Se pasa al cuello, tensando los músculos y distensándolos los hombros; la espalda.

En cada uno se hace lo mismo, descansando tras la distensión. Después se pasa a inspirar profundamente aire en los pulmones, manteniéndolo unos segundos y expulsándolo después suave y profundamente, al tiempo que se descansa plácidamente.

Se descansa unos segundos totalmente relajado, sintiendo la propia respiración.

Se termina cada sesión flexionando el brazo varias veces con energía al tiempo que se respira profundamente dos o tres veces. Se abren los ojos y se habla.

Desensibilización sistemática

Si logramos que una respuesta antagónica a la de angustia se produzca junto a estímulos que provocan ansiedad, disminuirá la relación entre estos estímulos y su reacción de angustia. La intensidad de la respuesta de angustia a dicho estímulo va haciéndose cada vez menor, hasta

llegar a desaparecer por completo. El proceso de la desensibilización sistemática tiene los siguientes pasos: .Detección de la clase de temor o angustia, e intensidad que provoca.

.Categorías a desensibilizar y su jerarquización.

.Determinación del plan de tratamiento a seguir. .Entrenamiento en la relajación profunda.

.Sesiones de tratamiento.

En ambientes escolares la detección de los temores o grado de angustia se puede realizar bien por medio de una entrevista con la familia y el alumno, por la aplicación de cuestionarios apropiados o por un sistema mixto. Las jerarquías a desensibilizar se eligen en orden inverso al grado de angustia o temor que producen, de tal forma que empezaremos por aquella que menos ansiedad suscite; después pasaremos la siguiente, y por último llegaremos a la que más ansiedad provoque. La determinación de este orden dentro de las jerarquías constituye un aspecto importante y decisivo. Una vez elaborado el orden de actuación de las diferentes jerarquías se determinará el plan de actuación, que incluye:

.Iniciación en la relajación muscular profunda.

.Desarrollo de la primera sesión.

.Sesiones sucesivas de tratamiento.

En la primera sesión se procederá así:

-Se inicia con la práctica de la relajación muscular profunda. -Se le hace imaginar la categoría inferior a desensibilizar, de manera que no llegue a producir inquietud o angustia.

-Cuando se llega al momento de mayor ansiedad de la categoría se le pide que se relaje completamente, al igual que se hizo al comienzo de la sesión. -Se vuelve a pensar o imaginar en la jerarquía de ansiedad y al llegar el momento de mayor intensidad se le pide que se relaje completamente.

-Una vez relajado, y tras haber imaginado el pensamiento último sin llegar a sentir ansiedad, se le cita para la próxima sesión.

La sesión siguiente se inicia con el pensamiento o imaginación de la jerarquía de ansiedad sucesiva, o que produce inmediatamente más ansiedad, procediéndose a relajarle en el momento de mayor intensidad. Volviéndose a repetir y, si hay tiempo para ello, se pasa a la siguiente jerarquía o se le cita para la nueva sesión. La desensibilización sistemática está aconsejada para el tratamiento en los siguientes casos:

.Fobias y temores escolares

.Náuseas y mareos

.Incomunicación familiar

.Relaciones interpersonales

.Ansiedad en general

El castigo encubierto

Si imaginamos la conducta que se pretende eliminar, asociándola inmediatamente con la imaginación de una situación aversiva o desagradable, dicha conducta se irá reduciendo en la realidad. En la práctica se hace que el sujeto imagine la conducta desadaptativa y a continuación haga lo mismo con una situación que para él resulte molesta o desagradable. Esta asociación se repite varias veces al día, pudiendo variarse la escena o situación desagradable a fin de evitar monotonía. Esta técnica es muy útil cuando la conducta a desensibilizar está muy arraigada y requiere actuaciones contundentes. Casos como robos, mentiras, violencia y en general conductas recias al cambio pueden requerir esta técnica.

El autocastigo

Consiste en que el sujeto preste atención a su conducta y siempre que aprecie que se ha producido la conducta desadaptativa, o que se quiere modificar, se aplique algo molesto o desagradable para él, previamente estipulado. Un control adecuado y diario de las veces que se produce el acto a modificar y aquéllas en las que el sujeto se ha aplicado el autocastigo,

contribuye a disminuir su repetición, hasta su total desaparición. Es una técnica aplicable en aquellos casos en los que el alumno no sea capaz de imaginar el castigo encubierto.

2.4. Principios y técnicas educativas. Aplicación a diversos colectivos en el aula.

En el marco del desarrollo profesional continuo, la formación continuada se constituye como un pilar básico de la vida laboral de los profesionales sanitarios, permitiendo el mantenimiento y la mejora de sus competencias, así como la adquisición de otras nuevas y, por ende, ayudando a garantizar la calidad de la atención sanitaria.

Si bien, en cualquier proceso de trabajo se produce constantemente aprendizaje, generalmente no se produce de manera explícita, por lo que su aprovechamiento es bastante menor que cuando se establecen métodos y procedimientos que permitan sistematizar todo el proceso formativo; desde la identificación de las necesidades de aprendizaje individual u organizacional hasta la evaluación del desarrollo y resultados de la actividad o programa de actividades formativas.

La optimización de una formación continuada de calidad, encuentra su justificación en unos principios metodológicos que habrán de guiar todo el proceso formativo, principios que se centran fundamentalmente en la adaptación al nivel y expectativas del alumnado y en la creación de un ambiente positivo que favorezca el aprendizaje útil para la práctica profesional, todo ello soportado por el eje nuclear de la formación; la pertinencia de la acción formativa.

a) Adaptación al nivel del alumnado.

Para que exista aprendizaje es preciso conocer el nivel de competencia del alumnado, sus conocimientos previos y sus expectativas.

Se trata de avanzar partiendo de lo que dominan y ayudarles a llegar al objetivo de aprendizaje fijado. En definitiva, de adaptar el proceso formativo a los destinatarios reales de la formación, para que ésta facilite el desarrollo o adquisición de competencias necesarias para optimizar la atención sanitaria desde sus contextos de trabajo. No se trata, por tanto,

de hacer para el alumnado lo que éste puede con toda facilidad hacer por sí mismo (por ejemplo, leer), sino de facilitar la reflexión sobre lo que hacen, el cómo lo hacen y aportar las herramientas para que perfeccionen su práctica profesional, a la vez que potencian su desarrollo profesional.

b) Crear un clima de aprendizaje positivo

Potenciar un clima de interacción positivo alumno/a-profesor/a y alumno/a-alumno/a que favorezca relaciones empáticas, de cooperación, etc., contribuirá al mantenimiento de relaciones fluidas y gratificantes en el contexto del aprendizaje, facilitando el flujo en la comunicación. En el caso de la Formación Continuada de las profesiones sanitarias, conseguir este clima positivo supone crear un entorno de aprendizaje que promueva la curiosidad, la investigación, la aplicación práctica, así como la reflexión, evaluación y el debate sobre la práctica profesional. Todo ello nos lleva a la realización de una formación flexible en los procedimientos y métodos didácticos, que pasa por la variedad de materiales empleados, la presentación clara de los objetivos, la estructuración coherente de los contenidos, y una metodología que potencie el rol del docente como dinamizador y facilitador de aprendizaje.

Cuadro I: principios metodológicos de la Formación Continua

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN FORMACIÓN CONTINUA.

- Fomentar un aprendizaje práctico ajustado a las necesidades del alumnado.
- Favorecer un aprendizaje progresivo, partiendo de lo que se domina hasta alcanzar las competencias definidas en los objetivos.
- Potenciar un aprendizaje variado, mediante la utilización de diferentes técnicas y recursos y la variación de actividades prácticas.
- Particularizar el proceso de aprendizaje, acercándolo a la individualización metodológica demandada por la especificidad de cada perfil profesional.

- Desarrollar el proceso de aprendizaje de forma grupal, validando la acumulación de experiencias individuales y colectivas así como los diferentes puntos de vista ante determinados planteamientos.

MÉTODOS PARA EL APRENDIZAJE

Toda acción formativa persigue el aprendizaje de determinados contenidos y la consecución de unos objetivos. Sin embargo, no todas las acciones consiguen la misma eficacia. Esto es porque cada acción formativa persigue unos objetivos distintos y requiere la puesta en práctica de una metodología diferente.

La eficacia de muchos planes formativos reside en que se desarrollan mediante dos o tres métodos diferentes. Este enfoque integrador es fundamental si se desea conseguir una propuesta formativa útil.

Un método de aprendizaje puede considerarse como un plan estructurado que facilita y orienta el proceso de aprendizaje. Podemos decir, que es un conjunto de disponibilidades personales e instrumentales que, en la práctica formativa, deben organizarse para promover el aprendizaje.

El problema de la metodología es, sin duda, de carácter instrumental pero no por ello secundario. Hay que tener en cuenta que, prescindiendo ahora del contenido de la actividad, un método siempre existe. Se trata de que sea el mejor posible, porque sólo así los contenidos, sean cuales sean, serán transmitidos en un nivel de eficacia y, desde el punto de vista económico, de rentabilidad de la inversión formativa.

No es fácil definir la superioridad de unos métodos sobre otros, pues todos ellos presentan aspectos positivos. La decisión dependerá del objetivo de la actividad o programa.

Cualquier estrategia diseñada por el/la docente, debería partir del apoyo de los métodos didácticos básicos, que pueden ser aplicados linealmente o de forma combinada, destacándose, entre otros, los métodos expositivos, aquéllos que se basan en la demostración práctica, los que basan su metodología en la construcción del aprendizaje y la práctica por parte del alumnado y aquellos basados en el trabajo en grupo.

a) Los métodos expositivos

Se caracterizan por la claridad en la presentación de la información al alumnado y se apoyan en la exposición oral de una o varias personas expertas en el contenido de la unidad didáctica o tema que se expone (conferencia, simposio, panel, mesa redonda, etc.).

PROCEDIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Situar al alumnado al inicio de cada acto didáctico sobre los objetivos a alcanzar, conjuntamente con los contenidos que se abordarán. • Resumir los puntos esenciales del día, de las Unidades Didácticas y de los Módulos como forma de reforzar los conceptos y contenidos. • Utilizar ejemplos, experiencias y redundar e incidir en los aspectos más importantes
DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico/ejecutor, organizador y transmisor del conocimiento. Predominio casi absoluto del profesor en el acto didáctico.
ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> • Receptor de Información.

Estos métodos, si no se alternan con otros menos dirigidos, tienden a potenciar un aprendizaje superficial, que no favorece la adquisición de competencias técnicas o prácticas.

b) Los métodos basados en la demostración práctica

En la que es necesaria la adquisición de destrezas y habilidades prácticas para el desempeño del puesto de trabajo, son éstos los métodos que más aplicabilidad van a encontrar. Se trata de que el alumnado aprenda, mediante procesos de demostración práctica y coordinada de tareas (talleres con demostración, investigación en laboratorio, investigación social, etc.)

PROCEDIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear los objetivos con claridad • Explicar la actividad con el desglose de tareas • Demostración del/la docente • Cada alumno/a realiza la tarea
----------------------	---

DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitador de aprendizaje, guía, modelo.
ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> • Activo y participativo

c) Métodos en los que el/la docente y el alumnado intervienen activamente en la construcción del aprendizaje

Son, en su mayoría métodos interrogativos, en los que la comunicación entre docente/discente se basa en la formulación de preguntas por parte del profesorado. Se emplea en aquellas acciones formativas donde los participantes ya dominan el conocimiento objeto de estudio, centrándose el interés en que los participantes se conviertan en agentes de su propia formación, a través de la investigación personal, el contacto con la realidad objeto de estudio y las experiencias del grupo de trabajo.

PROCEDIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Definir los objetivos de la actividad antes de comenzar. • Plantear las situaciones problemáticas. • Responder a las preguntas del alumnado para ayudar al proceso de descubrimiento, pero sin resolver el problema. • Procurar que al final del proceso se describa claramente el procedimiento de solución del problema y las distintas soluciones.
DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitador de aprendizajes.
ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> • Activo/participativo/constructor de conocimiento.

a) Métodos basados en el trabajo de grupo

La particularidad de estos métodos es la participación activa del grupo de alumnos/as, armonizada con una planificación previa y llevada a cabo bajo la dirección de una persona con las competencias necesarias para tal fin.

PROCEDIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación del profesorado: se plantea un caso o problema y se exploran las reacciones suscitadas. • Formulación de tareas y organización del trabajo • Estudio en pequeño grupo • Discusión en gran grupo durante un tiempo determinado. • Síntesis final y conclusiones.
DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar y estructurar las sesiones formativas de acuerdo con los objetivos propuestos y la situación del contexto. Su papel es fundamental aunque no intervenga de forma directa.
ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> • Activo generador de ideas.

Criterios para la elección del Método

Como se planteaba al inicio del documento, en las diferentes acciones formativas se podrá hacer uso de la combinación de distintos métodos, adaptando siempre el método al contexto de aprendizaje. Para ello, podemos tener en cuenta algunos criterios que pueden facilitar la elección del método:

- La adecuación del método a los objetivos que se pretenden conseguir.
- La población a la que se dirige la acción formativa.
- La compatibilidad del método con los recursos materiales y humanos de los que se dispone.
- El valor del método como facilitador de aprendizaje.

LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS .

La elección y aplicación de los distintos métodos, lleva implícita la utilización de distintas técnicas didácticas que ayudan al profesorado y al alumnado a dinamizar el proceso de aprendizaje. Se definen como formas, medios o procedimientos sistematizados y suficientemente probados, que ayudan a desarrollar y organizar una actividad, según las finalidades y objetivos pretendidos.

Al igual que los métodos de aprendizaje, estas técnicas han de utilizarse en función de las circunstancias y las características del grupo que aprende, es decir, teniendo en cuenta las necesidades, las expectativas y perfil del colectivo destinatario de la formación, así como de los objetivos que la formación pretende alcanzar.

Teniendo presente las variables mencionadas en el párrafo anterior, destacamos una serie de técnicas didácticas que, en función del/los método/s seleccionados, facilitarán el desarrollo del proceso formativo.

a) De carácter explicativo

La explicación oral: técnica de aprendizaje dirigida generalmente a un grupo, con la que se pretende que cada alumno/a, por medio de la explicación, comprenda datos, métodos, procedimientos o conceptos, relacionándolos con los ya adquiridos y estructurándolos de forma individual. En la medida en que se haga intervenir al alumnado, por medio de preguntas, el aprendizaje se hará más interactivo.

Estudio directo: técnica de instrucción estructurada según las normas de la enseñanza programada, lineal o ramificada, con la que se podrían alcanzar objetivos relacionados con cualquier capacidad cognoscitiva.

Esta técnica, sustituye a la explicación oral del/la profesor/a por unas instrucciones escritas para que los alumnos/as realicen actividades con un apoyo bibliográfico. Con ella se pretende que cada alumno/a, adapte el contenido formativo a sus intereses y formación previa.

La mesa redonda: técnica en la que un grupo de expertos, coordinados por un moderador, exponen teorías, conceptos o puntos de vistas divergentes sobre un tema común, aportando al alumnado información variada, evitando enfoques parciales. Al finalizar las exposiciones, el moderador resume las coincidencias y diferencias, invitando al alumnado a formular preguntas de carácter aclaratorio.

b) Técnicas de aprendizaje demostrativo

El aprendizaje por observación de una demostración, es de gran utilidad para alcanzar objetivos relacionados con la aplicación automatizada de procedimientos. Debe ir acompañada, para aumentar su efectividad, de la práctica del alumnado, así como de la demostración del camino erróneo, facilitando con ello la discriminación entre lo correcto de lo incorrecto. Parte siempre de la presentación por parte del/la profesor/a de ejemplos repetidos o prototipos en el campo de aplicación del proceso; convirtiéndose en asesor cuando el alumnado inicia la práctica individual.

La simulación: proporciona un aprendizaje de conocimientos y habilidades sobre situaciones prácticamente reales, favoreciendo un feedback casi inmediato de los resultados (robot, vídeo, informática, etc).

c) Técnicas de descubrimiento

Este tipo de técnicas pretenden que el alumnado se convierta en agente de su propia formación, a través de la investigación personal, el contacto con la realidad objeto de estudio y las experiencias del grupo de trabajo, como ya indicábamos en el apartado de metodología.

Resolución de problemas: va más allá de la demostración por parte del profesorado, ya que se pretende que, el alumnado, a través de un aprendizaje guiado, sea capaz de analizar los distintos factores que intervienen en un problema y formular distintas alternativas de solución.

El caso: tras la descripción de una situación real o ficticia, se plantea un problema sobre el que el alumnado debe consensuar una única solución. Se utiliza principalmente en la modalidad formativa de las sesiones clínicas, favoreciendo extraordinariamente la transferencia del aprendizaje.

Investigación de laboratorio: técnica de descubrimiento, en la que el profesorado presenta al alumnado uno o varios fenómenos relacionados entre si y, a ser posible, aparentemente contradictorios, para que, utilizando la evidencia científica, el alumnado extraiga conclusiones útiles para su práctica profesional.

Investigación social: técnica de descubrimiento que favorece la adquisición de objetivos de comprensión y aplicación, potenciando el descubrimiento de estructuras profundas, relaciones nuevas y valoraciones críticas. Se trata de plantear “un problema” pobremente definido y de discutir sus posibles soluciones.

El proyecto: técnica que facilita la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo, ya que la labor del docente no acaba en el aula, sino que sigue asesorando al alumnado en la aplicación de un plan de trabajo personalizado, previamente definido.

d) Técnicas de trabajo en grupo

Este tipo de técnicas pretenden aumentar la eficacia del aprendizaje a través de la dinamización de los grupos. Algunas de las técnicas más utilizadas son:

El debate dirigido o discusión guiada: un grupo reducido (entre 5 y 20) trata un tema en discusión informal, intercambiando ideas y opiniones, con la ayuda activa y estimulante de un conductor de grupo. La experiencia demuestra que el aprendizaje que se ha producido a través del uso de esta técnica, permite la profundización en los temas y produce satisfacción en el alumnado.

Philipps 66: un grupo grande se divide en subgrupos de seis personas, para discutir durante seis minutos un tema y llegar a una conclusión. De los informes de todos los grupos se extrae la conclusión general. Si bien no es en sí misma una técnica de aprendizaje, facilita la

confrontación de ideas o puntos de vista, mediante la actividad y la participación de todos los/as alumnos/as. Puede utilizarse como técnica para conocer las ideas previas del alumnado.

Comisión: un grupo reducido comenta un tema o problema específico, para presentar luego las conclusiones a un grupo mayor. Dividiendo al grupo en comisiones, cada una de ellas se encarga de la preparación de un tema o de un aspecto de un tema concreto, para luego ser tratado de forma integral con el resto de los/as alumno/as.

Role play: Dos o más personas representan una situación real, asumiendo los roles del caso, con objeto de que pueda ser mejor comprendida y tratada por el grupo.

El foro: el grupo expresa libre e informalmente sus ideas y opiniones sobre un asunto, moderados por el/la formador/a o tutor/a. Generalmente acompaña a otras técnicas (mesa redonda, role play, etc.) o se utiliza como continuidad de la actividad, al finalizar ésta. La mayoría de las técnicas que son susceptibles de desarrollarse en la modalidad presencial, se pueden utilizar en formación a distancia, siempre y cuando se cuente con herramientas de comunicación.

2.5. Intervención con las familias de los alumnos objeto de intervención.

Hablar de la familia y la escuela es hablar, en primer lugar, de la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos, y, en segundo lugar, de la necesidad de una colaboración estrecha entre los padres y los educadores. La participación de los padres en la educación de los hijos debe ser considerada esencial y fundamental, pues son ellos los que ponen la primera piedra de ese importante edificio que marcará el futuro de cada ser humano.

La familia es una de las instituciones básicas que existen en la sociedad y además se puede considerar la más importante en los primeros años de nuestra vida; es en la cual nos refugiamos, donde estamos más a gusto y desde donde empieza nuestra socialización y el aprendizaje de nuestro papel dentro de un grupo, que primero será la familia (y, por tanto, consideramos que es tan importante) y luego se extenderá llegando al colegio, con los amigos y, así hasta poder relacionarte con el resto de la sociedad. Es, por tanto, muy importante esta institución ya que forma a los individuos desde pequeños adquiriendo valores y aprendiendo a adaptarnos en nuestra cultura y sociedad. Además tenemos que decir que es la institución más cercana y donde encontramos mayor afecto.

Convivir, aprender normas de conducta, comportamientos y otra serie de actos sociales son más fáciles de aprender dentro de la familia, aunque no debemos olvidar el papel de otras instituciones como la escuela que ayudan a reforzar todos estos valores y muchas veces introducen otros nuevos. Es necesario tener canales de comunicación y una acción coordinada para que los niños se desarrollen intelectual, emocional y socialmente en las mejores condiciones.

Por ello, la suma del esfuerzo de los dos baluartes de ese proceso, la familia y la escuela, es, según los expertos, el camino a seguir. La sintonía entre los dos ámbitos vitales del niño, además de generar confianza entre padres, madres y profesores, estimulará la idea de que se encuentra en dos espacios diferentes pero complementarios.

Destacamos la necesidad educativa de fomentar la cooperación entre las familias y los centros escolares, al mismo tiempo que resaltamos los múltiples efectos positivos que conlleva tanto para los alumnos como para los padres, profesores, el centro escolar y por supuesto la comunidad en la que éste se asienta.

La participación de los padres en la vida escolar parece tener repercusiones tales como una mayor autoestima de los niños, un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones padres-hijos y actitudes más positivas de los padres hacia la escuela. Los efectos se repercuten incluso en los mismos maestros, ya que los padres consideran que los más competentes son aquellos que trabajan con la familia.

Los primeros años de vida, junto a otras instancias socializadoras, la familia es la principal. Pero si partimos de la idea de que el ambiente familiar y escolar son los que más influyen en el desarrollo del individuo y su proceso educativo, es fundamental la colaboración entre todos aquellos que intervienen en el desarrollo y formación del niño. Entre la escuela y la familia debe existir una estrecha comunicación para lograr una visión globalizada y completa del alumno, eliminando en la medida de lo posible discrepancias y antagonismos a favor de la unificación de criterios de actuación y apoyo mutuo ya que, por derecho y por deber, tienen fuertes competencias educativas y necesariamente han de estar coordinados, siendo objeto, meta y responsabilidad de ambas instituciones construir una intencionalidad educativa común.

Funciones de la familia.

Para que el alumno logre un buen desempeño escolar se requiere que haya concordancia de propósitos entre la escuela y la casa. De ahí la importancia de que las familias comprendan a cabalidad la naturaleza y los beneficios que los cambios curriculares propuestos darán a sus hijos. Muchas veces los padres solo tienen como referencia la educación que ellos recibieron y, por ende, esperan que la educación que reciban sus hijos sea semejante a la suya. La falta de información puede llevarlos a presentar resistencias que empañarían el desempeño escolar de sus hijos.

Para conseguir una buena relación entre la escuela y la familia es determinante poner en marcha estrategias de comunicación adecuadas para que las familias perciban como necesarios y deseables los cambios que trae consigo, asuntos que acordarán en conjunto se proponen los siguientes:

- La importancia de enviar a niños y jóvenes bien preparados a la escuela, asumiendo la responsabilidad de su alimentación, su descanso y el cumplimiento de las tareas escolares.
- Construir un ambiente familiar de respeto, afecto y apoyo para el desempeño escolar, en el que se fomente la escucha activa para conocer las necesidades e intereses de sus hijos. Conocer las actividades y los propósitos educativos de la escuela, manteniendo una comunicación respetuosa, fluida y recíproca.
- Apoyar a la escuela, en concordancia con el profesor, en la definición de expectativas ambiciosas para el desarrollo intelectual de sus hijos.
- Involucrarse en las instancias de participación y contraloría social que la escuela brinda a las familias para contribuir a la transparencia y rendición de cuentas de los recursos y programas. Fomentar y respetar los valores que promueven la inclusión, el respeto a las familias y el rechazo a la discriminación.

Respaldo familiar

La actitud de las familias es muy determinante a la hora de mejorar la convivencia y el comportamiento de los alumnos. Por ello, se les debe instar a colaborar más. El hecho de que haya familias que colaboren y se preocupen por la educación de los hijos, puede influenciar mucho en la motivación y en las expectativas de los alumnos respecto la actividad escolar. Además la posibilidad de conflicto disminuye notablemente.

Según Vaello (2011), hay varios tipos de familias, según su actitud y nivel de implicación:

- Colaboradoras
- Ausentes
- Hostiles
- Impotentes

Dependiendo del tipo de familia que sea, el docente deberá actuar de una manera u otra, para juntos intentar que el alumno reciba una correcta educación y vaya a clase con interés y buena actitud. En el caso de las colaboradoras (el ideal) debe aprovecharse su condición para

adoptar medidas conjuntas. Los ausentes y hostiles hay que tratarlos de manera que se conviertan en colaboradores. Respecto a los impotentes, se les debe apoyar e intentar llegar a soluciones conjuntas entre el centro y las familias.

Según Oliva (2003), otro “peligro” que tenemos en la sociedad actual, es la rapidez de los cambios sociales. Esto hace que aumente la brecha generacional, con el consiguiente deterioro de la relación paterno-filial. Además se están viviendo muchos cambios en la familia. Debido al “autoritarismo” por parte de los padres de las generaciones anteriores, los padres de hoy en día (Oliva, 2003) se están mostrando excesivamente permisivos o indiferentes, en vez de democráticos.

No sólo ocurre en familias de sectores menos favorecidos, sino también en familias de clase media-alta ya que tanto el padre como la madre trabajan fuera del hogar durante varias horas y tiene poca dedicación a sus hijos.

Por tanto, como conclusión se puede llegar a que para mejorar el clima de las aulas tratando con los alumnos que resulten conflictivos, es muy importante intentar aumentar y mejorar el compromiso de los padres con sus hijos y las relaciones con el centro, para poder tomar medidas conjuntas.

UNIDAD III

EL CLIMA EN EL AULA.

3. Interés y participación de los alumnos.

Un clima de aula positivo hace referencia a lo que los estudiantes perciben apoyo, respeto y solidaridad de parte de sus docentes; sienten que lo que aprenden es de utilidad, que sus profesores se interesan en sus necesidades²⁰ y además opinan que la vida de aula es la adecuada, pues factores como motivación, compañerismo, relación docente- estudiante y trabajo en equipo se dan de forma óptima.

“Los profesores/as juegan un rol fundamental, puesto que el resultado obtenido por los/las estudiantes dependerá directamente de las acciones pedagógicas que dicho docente realice para el logro de un clima de aula favorable al aprendizaje; dicho de otro modo: en la medida que los profesores/as logren en el aula un clima de tranquilidad, relajación y confianza, sus estudiantes van a aprender más y mejor”

Menas y Valdés refieren que existen ciertos factores que influyen en la percepción del estudiante y docentes sobre el clima de aula, los cuales son:

- *Metodología educativa y relevancia del contenido.* - la calidad de la clase, contenidos y forma de desarrollarla influye en el clima del aula. Los estudiantes perciben de formas diferentes el ambiente de aprendizaje si sienten que su organización y contenido les es favorable sentirán la motivación adecuada; caso contrario, si la perciben una pérdida de tiempo debido a la desorganización, sinsentido, ritmo lento, o su constante interrupción o desorden, se verán desmotivados.

- *Expectativas del docente en referencia a sus estudiantes.* - el clima de aula se verá afectado por las percepciones que tenga el profesor respecto a las capacidades y comportamientos que presentan los estudiantes. En el aula se percibe un aire distinto cuando el docente piensa que los alumnos poseen la capacidad y el potencial de aportar de forma significativa.

- *Percepción del docente sobre sí mismo.* - un docente que tiene confianza en sus habilidades, capacidades y en la posibilidad de enfrentar las dificultades que el aula le presente puede impactar de forma favorable el clima de aula.

- *Expectativas de los estudiantes con respecto al docente.* - la valoración que los estudiantes tengan de los profesores, tales como capacidades, habilidades y destrezas, afectarán el clima del aula. “El alumno, como parte fundamental del proceso educativo, posee una serie de expectativas, intereses, motivaciones o creencias sobre la institución escolar que deben tenerse en cuenta como elementos mediadores en el desarrollo de la tarea educativa”

- *Percepción de los alumnos sobre sí mismos.* - las percepciones que tienen los alumnos sobre sus propias capacidades, actitudes y comportamiento, y sobre su relación con los demás en el contexto escolar (compañeros, docentes, padres), también afectará el clima de Aula beneficiando o perjudicando el aprendizaje.

- *Percepción de la relación docente-estudiante.* - un clima de aula positivo se caracteriza por un alto grado de respeto, cuidado, calidez y confianza entre docentes y estudiantes. Una relación positiva incrementa el sentido de pertenencia a la escuela y la autoestima de los alumnos; siendo este el factor de mayor impacto sobre el rendimiento escolar y desarrollo personal de los alumnos. “las relaciones interpersonales constituyen, a nuestro parecer, el factor que facilita u obstaculiza el logro de las metas educativas”

INTERÉS Y PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS.

El alumno está en una etapa de descubrimiento y experimentación. Se descubren a sí mismos y descubren su alrededor. Por tanto, según Funes (2003), se les debe dejar que se equivoquen, pero siempre tutelando de manera progresiva en la autonomía y en la responsabilidad. Han de probar, ensayar, tantear, sentir riesgo. Esto lo debe tener en cuenta el docente, ya que el marco de las relaciones educativas no puede ser estático, la forma de construir los aprendizajes no puede ser pasiva. No se les puede dar todo dado, hay que plantearles interrogantes. Esto ha de tenerse en cuenta en la metodología a emplear.

3.1. Participación.

Sin ninguna duda, conseguir un **aula participativa** aumenta el interés y la motivación de los alumnos, al tiempo que se involucran activamente en su propio aprendizaje y en que éste se produzca de forma significativa.

A continuación se ofrecen una serie de **recomendaciones** para fomentar la participación de los estudiantes:

- La **presentación de la lección** influye en el grado de participación del estudiante, por lo que deberán ser amenas, claras, organizadas y dinámicas, con abundantes ejemplos y preguntas a los alumnos.
- La **supervisión del profesor** aumenta la participación. Se debe revisar el progreso del trabajo de todos los alumnos de manera constante, incluso de los que no piden ayuda, pues quizá no hayan entendido bien o, en ocasiones, son demasiado tímidos para preguntar.
- Los alumnos se muestran más activos frente a **tareas bien definidas y relacionadas con el mundo real**. Se deben especificar con claridad los requisitos del trabajo y los pasos a seguir. Así se evitará que los alumnos se pierdan, serán capaces de avanzar y relacionar cada etapa con la siguiente y se verán motivados para conseguir la respuesta.
- Los **plazos de entrega** deben ser razonables y suficientes para el correcto desarrollo de la tarea, de manera que no se sientan agobiados e incapaces de entregarla a tiempo. Los alumnos deben comprender la importancia de realizar su trabajo en el tiempo que se les concede, al tiempo que adoptan y consolidan una rutina. Es conveniente, sobre todo en los cursos inferiores, **recordar las fechas de entrega** de los trabajos que faltan de entregar.
- Los alumnos deben recibir una **retroalimentación frecuente**. La evaluación debe ser entendida como una oportunidad de mejorar. El profesor debe ser **rápido en las correcciones** e incorporar las observaciones oportunas que permitan al alumno reconocer sus logros y aprender de sus errores. En cursos superiores, los alumnos deberían conocer los **criterios de evaluación** y, en el caso de trabajos largos y

complejos, se podría considerar la **entrega por fases**, de manera que cuenten con un seguimiento y una oportunidad de mejora a lo largo del proceso.

- En los **debates**, el profesor debe procurar que todos los alumnos tengan oportunidad de intervenir, por ejemplo, solicitando su opinión o una valoración sobre lo que ha dicho un compañero.

3.2. Democracia

La democracia siendo una forma de organización social, que imputa y da “el poder” al conjunto de la colectividad, a partir de la conciencia individual, de roles, desempeños y responsabilidades; en el caso de la escuela, las decisiones académicas deben ser adoptadas por los colectivos estudiantiles en el proceso de enseñanza, para fomentar comportamientos, actuaciones, acciones, gestiones, tareas justos y dignos, sin descuidar la individualidad. Éstas deben tener participación directa y efectiva de todos, para conferir legitimidad a las actuaciones de los estudiantes al interior de la clase, en sus puntos de vista, en sus determinaciones, en sus responsabilidades y en sus desempeños escolares, lo que incidirá directamente en nuevas conductas y responsabilidades estudiantiles. Indudablemente se logrará una motivación intensa en la autoestima personal y en una nueva visión del ser humano y el estudiante comprometido y consciente de su “necesidad”; de su libertad como acto consciente de su necesidad; y su necesidad convertida en derecho.

La democracia además, debería ser utilizada y aplicada como una forma de convivencia escolar, con relaciones más igualitarias entre los actores del hecho educativo; la democratización de los saberes y de las prácticas sociales al interior del salón de clase y del ambiente escolar, debería permitir una correcta relación entre docentes y estudiantes; entre docentes y padres de familia, entre padres de familia y estudiantes; y sobre todo entre autoridades y los tres actores sociales anteriormente señalados. La democratización de los procesos de aprendizajes y saberes así como de los comportamientos de conductas justas, para canalizar la voluntad de cambios y aprobaciones con participación directa de los distintos actores del hecho educativo (establecimiento, efectivización, afianzamiento y desarrollo de principios y prácticas de la democracia plenas).

La democratización de los procesos educativos al interior del aula, debe permitir el desarrollo de la personalidad de los estudiantes; veamos cómo define en el plano filosófico Luis Castro, (diccionario de Ciencias de la Educación): “ser social, insertado en la amplia red de relaciones colectivas como producto histórico y, como sujeto activo del desarrollo de la sociedad”.

Para Marx “la categoría personalidad hace referencia al hombre total en la unidad de sus capacidades individuales (lo singular) y de sus funciones o roles sociales, como simultáneo resultado y sujeto de los nexos colectivos y cuya esencia “no es una abstracción inherente a cada individuo” aislado sino “el conjunto de las relaciones sociales”. Se refiere a la cualidad social del individuo concebido como conjunto integrado de rasgos socialmente significativos, formados en el proceso de establecimiento y desarrollo de los vínculos interpersonales directos e indirectos y que determinan que ese individuo sea al mismo tiempo sujeto del trabajo, del conocimiento y del trato social”.

Para Marx y Engels, “el individuo que se ha elaborado a si mismo y ha alcanzado autonomía en el curso de su propia práctica y de sus vínculos con los demás”, que “razona y actúa de acuerdo con sus convicciones” y que “no se siente inclinado a la sumisión ni la aceptación del culto supersticioso a la autoridad”.

El salón de clase necesariamente se transforma en un instante objetivo y real, en un entorno social donde se desarrollan determinadas formas de relaciones sociales e influencias, por tanto, la responsabilidad del docente debe ser la de encaminar con respeto, libertad y democracia a sus jóvenes discípulos, para que en la hora clase se desarrollen aprendizajes y comportamientos sociales, que consoliden la personalidad del estudiante, con perfil propio y diferenciado a la vez, con capacidad para apreciar conocimientos y entornos y a la vez con disposición para criticar cualquier forma de relación social, o, aptitud para pensar y actuar con autonomía, para tomar decisiones y ponerlas en práctica como actos consientes, productos de los aprendizajes adquiridos.

3.3. Satisfacción

Los predictores de la satisfacción varían según el contexto académico del estudiante (nivel, disciplina y tamaño de la clase), de forma que los intereses y expectativas de los alumnos van cambiando a lo largo de sus estudios.

Estas diferencias se observan también entre los estudiantes egresados, de forma que lo más valorado para los alumnos es la percepción de la relevancia profesional del curso y la capacidad del docente para introducir situaciones reales en el aula, mientras que para los estudiantes de niveles avanzados la percepción de la actuación y habilidades del docente determinan la satisfacción global con el curso.

Las características de los docentes más valoradas por los estudiantes y que son, por tanto, predictores de la satisfacción global, al igual la importancia de aspectos relacionados con las habilidades docentes (conocimientos, capacidad de motivar a los alumnos para aprender y favorecer la comprensión de los contenidos) como predictores del grado de satisfacción global de los estudiantes frente a otros aspectos de la docencia. Bedggood & Donovan (2012) refiere estudios previos en los que los principales factores que contribuyen a la satisfacción se engloban en la dimensión calidad de la docencia. Estos resultados coinciden con estudios previos a la hora de identificar las habilidades docentes, especialmente la claridad expositiva y la interacción con los alumnos, como mejores predictores que otros aspectos de la docencia (Finaly-Neumann, 1994; Spooren, Mortelmans, & Denekens, 2007).

3.5. Apatía

Motivar al alumnado

- Despertar el interés de los estudiantes (el deseo de aprender) hacia los objetivos y contenidos de la asignatura (establecer relaciones con sus experiencias vitales, con la utilidad que obtendrán...). Y mantenerlo.

- Motivar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades (proponer actividades interesantes, incentivar la participación en clase...)

- En el caso de estudiantes on-line, resulta especialmente importante proporcionar apoyo y motivación continuada pero sin agobiar (el riesgo de abandono de los estudiantes "a distancia" es mayor).

- Establecer un buen clima relacional, afectivo, que proporcione niveles elevados de confianza y seguridad: presentación inicial, aproximaciones personales...

3.6. Cohesión grupal

La interacción entre las personas es lo que genera en parte un tipo de clima u otro. En el centro educativo, las relaciones básicas son las que se establecen entre iguales (entre alumnos y entre docentes) y las que se establecen entre alumnos y profesores. En el clima de clase nos interesarán especialmente las relaciones entre alumnos y las que se establecen entre aquéllos y el docente. Ciertamente es que las relaciones entre docentes tendrán también una influencia en el aula, puesto que si éstas no son adecuadas o si no existe cohesión entre docentes, el trabajo con cada grupo clase no será común.

3.11.2. Multivariedad

La diversidad de las aulas es un hecho que en los últimos tiempos todos los docentes y personas relacionadas con la educación tienen muy presente, y son conscientes de que es una realidad con la que se debe contar. En el ámbito de la Atención a la Diversidad se tiene en cuenta en el sentido curricular, es decir, la diversidad se estudia desde el punto de vista del Currículo, estudiando cuáles son las adaptaciones necesarias para cada alumno.

Sin embargo, también se ha de tener en cuenta esa diversidad a la hora de gestionar el clima del aula. Hay una amplia casuística de diversidad, como por ejemplo (Vaello, 2011):

- De conocimientos: hay alumnos que saben y alumnos que no saben - De capacidades: alumnos que pueden y alumnos que no pueden
- De intereses: alumnos que quieren y alumnos que no quieren estar ahí
- De expectativas: alumnos que esperan conseguir algo de la escolarización, y alumnos que no esperan nada
- De actitud: alumnos que tienen actitud positiva, negativa y fluctuante.

3.10.2. Orientación a la tarea.

La metodología es un factor que puede condicionar mucho el clima del aula. Está en la mano del docente llevar a cabo una metodología u otra, por lo que es algo a tener en cuenta como gestor del clima del aula.

Dependiendo de la materia se crean diferentes tipos de clima, según la metodología que se utilice. Según Martínez (1996), una clase de lengua y una de educación física van a promover diferentes actividades, por lo que se llevarán a cabo distintos modos de trabajo, lo que condiciona el clima generado.

Centrándonos en la metodología, una clase participativa conlleva la interacción de sus miembros de una manera constante. En el caso contrario, con la clase magistral, el trabajo de los alumnos es mucho más pasivo. Los trabajos en grupo hacen que se promuevan tareas de apoyo entre los alumnos, y además el profesor puede trabajar diferentes aspectos con cada grupo, consiguiendo resultados que no se conseguirían con otra metodología. Sin embargo una clase en la que la actividad sea individual crea un clima completamente diferente.

Según Martínez (1996), “el clima de clase es un fenómeno que se genera para cada materia, cada año, con cada grupo de alumnos y con cada profesor, por lo que su intervención deberá situarse, en el marco de la acción tutorial, dentro de cada aula, partiendo de cada profesor y grupo de alumnos.” Con esto se llega a la conclusión de que el clima es algo que el docente tiene que trabajar cada año, partiendo casi de cero.

3.10.3. Ambiente/material

La distribución de espacios tiene un papel importante a la hora de conseguir un adecuado clima de aula. En los últimos años, la educación ha tenido muchos cambios, y por lo tanto el espacio físico de la clase también ha cambiado. Los grupos son más pequeños y se atiende a los alumnos de manera más individual. Se necesitan espacios que cumplan estas necesidades de atención al alumnado que tenemos hoy en día. Los alumnos permanecen varias horas en el centro, y la mayoría del tiempo dentro de un aula. Por lo tanto hay que tenerlo en cuenta a la hora de diseñar y organizar las aulas ya que éstas son como su segunda casa.

La disposición de las mesas es una característica física de la clase, pero sin embargo está muy relacionada con la metodología que se quiera llevar a cabo, y como técnica para conseguir y mantener la atención de los alumnos.

Según Vaello (2011), los cambios en las aulas son necesarios. Si se mantiene la misma disposición durante todo el curso, se va a favorecer la formación de subgrupos, algunos de ellos negativos. Para evitarlo, se pueden realizar cambios ocasionales, que pueden ser de varios tipos:

Diferentes estructuras de clase: La disposición se puede cambiar dependiendo de la actividad que se vaya a realizar. Además algunos de estos cambios pueden ser beneficiosos ya que predisponen a la atención. Como ejemplo, algunas disposiciones pueden ser: o

Disposición en U: El docente puede controlar a todos los alumnos por igual, eliminando zonas “oscuras” de la disposición tradicional. El profesor distribuye la atención equitativamente y se facilita la comunicación entre todos los alumnos. Esta disposición es muy adecuada para actividades grupales, como por ejemplo el debate.

Disposición en O: Variante de la disposición en U, donde el profesor se coloca como uno más del grupo. Es adecuado para actividades donde el profesor no tenga una participación necesaria.

Disposición en pareja controlada: Es interesante para actividades individuales ya que se establece un sistema de ayuda entre compañeros que salva heterogeneidad de niveles.

Cambios en la ubicación de los alumnos: Refiriéndose a un alumno concreto, se puede realizar un cambio a una posición más cercana al profesor, alejarlo de un compañero perturbador o uniéndolo a un compañero que sea una influencia positiva. En caso de no querer hacerse notar este cambio como algo personal con un alumno en concreto, se puede cambiar la ubicación de todos los alumnos de la clase.

Cambios de la ubicación del subgrupo perturbador: En caso de que se forme un subgrupo perturbador, se puede separar a todos, al líder o a algunos de los miembros.

Según Martínez (1996), las características físicas y arquitectónicas del aula condicionan el tipo de percepciones que tienen sus integrantes. Es diferente la percepción de un aula con una distribución que sea adecuada a las necesidades educativas que se tengan en cada momento, que la percepción hacia un aula con pupitres alineados y clavados en el suelo. Además depende del tipo de clase, se puede fomentar una metodología u otra. En las clases pequeñas se puede realizar más innovación, y las clases grandes favorecen la realización de tareas. Además de las características arquitectónicas, se deben tener en cuenta otros factores físicos, a los cuales no se les da importancia hasta que se percibe su carencia. Éste es el caso de la acústica, la luminosidad, la ventilación, la temperatura... Es decir, se necesita tener unas condiciones ambientales adecuadas para que el desarrollo de la clase no esté perturbado por factores de índole ambiental.

- **Cuando no hay buena acústica**, se producen interferencias que producen cansancio a la hora de mantener la atención a las explicaciones del profesor.

- **La luminosidad debe estar en su justa medida.** Una escasa luminosidad puede incluso crear problemas de visión a los alumnos, y una excesiva luminosidad, producida por ejemplo por la entrada de rayos de sol, puede causar molestia directa en los alumnos o reflejos en la pizarra.

- **La correcta ventilación y temperatura hará que tanto alumnos como profesores se sientan cómodos.** Es algo que se valora cuando se carece de las condiciones adecuadas. En un aula donde haya excesivo frío o calor, será muy complicado conseguir la atención de los alumnos, ya que están más pendientes de su incomodidad.

Finalmente, se debe tener en el aula el material necesario en cada momento. La falta de material que puedan necesitar tanto alumnos como profesores, producirá desorganización a la hora de dirigir la clase y pérdida de tiempo.

3.1.1. Innovación y cambio educativo.

La definición de innovación educativa contempla diversos aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe incorporar un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza. La diferencia percibida debe estar relacionada con la calidad de novedad del elemento mejorado, la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje y la relevancia que la innovación propuesta aportará a la institución educativa y a los grupos de interés externos.

El mundo está cambiando de manera cada vez más acelerada y la educación no es la excepción. La velocidad que se requiere para responder a los nuevos retos que se presentan en el sector educativo obliga a las instituciones a estar mejor informadas sobre las tendencias para anticipar los cambios e ir un paso adelante.

La naturaleza de la innovación también considera cómo es que el tipo de innovación pudiera afectar el acceso a la educación, los planes de implementación, la práctica educativa y la experiencia del usuario final, que en la mayoría de los casos son los estudiantes.

Tipos de innovación educativa

- Innovación disruptiva: Se define a la innovación disruptiva en educación como aquella propuesta que tiene el potencial de impactar a todo el contexto educativo. Su impacto permite que la evolución lineal de un método, técnica o proceso de enseñanza-aprendizaje cambien drásticamente alterando la evolución lineal del contexto educativo, modificando permanentemente la forma en la que se relacionan los actores del contexto, los medios y el entorno mismo.
- Innovación revolucionaria: Este tipo de innovación educativa muestra la aplicación de un nuevo paradigma y se revela como un cambio fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un cambio significativo de las prácticas existentes. Su aportación al proceso de enseñanza-aprendizaje es tan significativa que no tiene contexto previo en el sector educativo.

- Innovación incremental: Es un cambio que se construye con base en los componentes de una estructura ya existente, dentro de una arquitectura o diseño ya establecido. Es decir, refina y mejora un elemento, metodología, estrategia, proceso, medio de entrega o procedimiento ya existente.
- Mejora continua: Se considera que es mejora continua cuando lo que se propone son cambios que afectan parcialmente alguno de los elementos de innovación educativa sin alterar de forma relevante el proceso. Por ejemplo, una eficiencia de operación, entrega o procedimiento.

UNIDAD IV

LA PLANIFICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

4. Planeación

El término planificación hace referencia a la elaboración de un plan, de un proyecto o un programa de acción; está referido al proceso de organización y preparación que permite adoptar decisiones sobre la forma más conveniente de lograr una serie de objetivos propuestos. Se señala que existen principios de carácter general en la planificación de la intervención educativa, como son:

-Principio de racionalidad. El planificador ha de tener un conocimiento previo fundado en bases científicas de la realidad del ámbito y de las personas a las que irá destinada la intervención.

-Principio de continuidad. Todos los elementos que componen el programa de intervención educativa han de ser aplicados de forma continua y sistemática y deben estar interrelacionados.

-Principio de univocidad. La redacción del programa ha de hacerse de forma que todos los términos utilizados puedan ser entendidos en el mismo sentido.

-Principio de comprensividad semántica. Los términos utilizados en la redacción de un programa han de ser fácilmente comprensibles por todos.

-Principio de flexibilidad. La planificación debe ser flexible, permitiendo la introducción de modificaciones necesarias en cualquier momento del proceso.

-Principio de variedad. El equipo planificador deberá ser creativo y original en la elaboración.

-Principio de realismo. La elaboración del programa ha de partir de un análisis previo y sólidamente apoyado en la realidad del ámbito en el que se va a aplicar.

-*Principio de participación.* El equipo planificador ha de estar abierto a la participación de otras personas o entidades.

Para que la planificación sea eficaz, ha de tener distintos niveles y diferentes enfoques.

- En primer lugar, se ha de reflexionar sobre la filosofía del programa y planificar aspectos como los criterios generales de intervención, estrategias de acción y tipos de proceso.
- En segundo lugar, ha de planificarse la forma de obtener los datos necesarios sobre el ámbito de intervención: composición demográfica del ámbito, estructura socioeconómica y actitudes de las personas implicadas.
- En tercer lugar, es necesario planificar las metas u objetivos a conseguir, teniendo en cuenta que han de ser realistas y ajustados a las necesidades de las personas sobre las que se va a realizar la intervención. La fijación adecuada de objetivos es muy importante, ya que son los que lo definen, orientan y dan sentido a un programa de intervención.
- En cuarto lugar, es necesario planificar los recursos disponibles: humanos, materiales, así como su localización espacial.

La planificación de un programa de intervención educativa debe considerar los siguientes elementos:

- Naturaleza del programa: qué se quiere hacer.
- Origen y fundamento: por qué se quiere hacer.
- Objetivos: para qué se quiere hacer.
- Metas: cuánto se quiere hacer.
- Localización física: dónde se quiere hacer.
- Metodología: cómo se quiere hacer.

- Recursos humanos: quiénes lo van a hacer.
- Recursos materiales: con qué se va a hacer.
- Recursos financieros: con qué se va a costear.
- Evaluación: cuáles van a ser los criterios de evaluación.

4.1. Naturaleza del programa.

La intervención educativa es entendida, en general, como el conjunto de actuaciones, de carácter motivacional, pedagógico, metodológico, de evaluación, que se desarrollan por parte de los agentes de intervención, bien sean institucionales o personales, para llevar a cabo un programa previamente diseñado, y cuyo objetivo es intentar que las personas o grupo con los que se interviene alcance, en cada caso, los objetivos propuestos en dicho programa. Cualquier intento de renovar la realidad educativa ha de partir de una reflexión, en profundidad, acerca del tipo de intervención que se propone.

Una intervención educativa es una respuesta académica para ayudar a un niño a mejorar en áreas como la lectura o las matemáticas. Se trata de un programa que permite que, tanto la familia como la escuela, puedan evaluar el progreso del alumno. Dentro de las tareas en el ámbito educativo de la Integración Social, la intervención ayuda a resolver los diferentes tipos de necesidades que los niños puedan tener.

La intervención es un proceder que se realiza para promover un cambio, generalmente de conducta en términos de conocimientos, actitudes o prácticas, que se constata evaluando los datos antes y después de la intervención, por lo que se hace necesario tener en cuenta la metodología a seguir.

Uno de los factores que asegura más el éxito de una intervención educativa es la planificación previa de la actuación docente. Aunque cuando se lleve a la práctica la intervención sea necesario realizar algunas modificaciones, e incluso improvisar para dar respuesta a las

incidencias que se produzcan, disponer de un buen plan básico de actuación, llevar bien pensadas las actividades de aprendizaje que se van a proponer a los estudiantes y tener a punto los recursos educativos que se van a utilizar siempre facilitará las cosas.

4.1.3. Objetivos

4.1.4. Metas

- Toda intervención tiene en común algunos elementos:
- Tiene un objetivo: lograr el desarrollo integral del alumno a través de la educación.
- Forma parte de una serie de estrategias o programa, que incluyen acciones educativas concretas que dependen de las necesidades de cada estudiante.
- Dura un tiempo determinado, es concreta y limitada.
- Permite la supervisión por parte de los padres como por el centro educativo.

4.1.2. Origen y fundamentos.

La Propuesta de Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución constituido por las siguientes fases y momentos:

a) La fase de planeación.

Comprende los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución. Esta fase tiene como producto el Proyecto de Intervención Educativa; en ese sentido, es necesario aclarar que si la elaboración de la solución no implica necesariamente su aplicación entonces debemos denominarla proyecto.

b) La fase de implementación.

Comprende los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen la Propuesta de Intervención Educativa y su reformulación y/o adaptación, en caso de ser

necesario. Bajo esa lógica es menester recordar que la solución parte de una hipótesis de acción que puede o no, ser la alternativa más adecuada de solución, por lo que solamente en su aplicación se podrá tener certeza de su idoneidad.

c) La fase de evaluación.

Comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyen el proyecto y su evaluación general. Esta fase adquiere una gran relevancia si se parte del hecho de que no es posible realizar simplemente una evaluación final que se circunscriba a los resultados sin tener en cuenta el proceso y las eventualidades propias de toda puesta en marcha de un Proyecto de Intervención Educativa. Una vez cerrada esta fase de trabajo es cuando, en términos estrictos, se puede denominar Propuesta de Intervención Educativa.

d) La fase de socialización-difusión.

Comprende los momentos de: socialización, adopción y recreación. Esta fase debe conducir al receptor a la toma de conciencia del problema origen de la propuesta, despertar su interés por la utilización de la propuesta, invitarlo a su ensayo y promover la adopción-recreación de la solución diseñada.

TIPOS DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

a) Según el actor y su ámbito de problematización.

Las Propuestas de Intervención Educativa pueden ser clasificadas como: Propuesta de Actuación Docente y Propuesta de Apoyo a la Docencia.

- I. **La Propuesta de Actuación Docente** tiene al profesor como su principal actor, por lo que su ámbito empírico de problematización es la docencia. El profesor, como principal usuario y beneficiario, debe participar activamente en la elaboración de la Propuesta de Intervención Educativa, sea en calidad de actor único o como miembro de un colectivo docente. En este tipo de propuestas se abordan necesariamente temas didácticos relacionados de manera directa con la práctica profesional desarrollada en el aula por el docente. En ese sentido, temas como la promoción de la comprensión lectora, la enseñanza de la historia, el uso de recursos didácticos, entre otros, son preocupaciones temáticas generadoras de una Propuesta de Actuación Docente.
- II. **La Propuesta de Apoyo a la Docencia** puede tener una multiplicidad de actores: directores, orientadores, miembros del equipo paradocente, pedagogos, apoyos técnicopedagógicos, interventores educativos, etc. El actor de la Propuesta de Apoyo a la Docencia tendrá en su práctica profesional específica su ámbito de problematización (p. ej. el director tendrá en los procesos de gestión su ámbito de problematización). En este tipo de propuestas se abordan temáticas sumamente variadas que tienen que ver necesariamente con la práctica profesional que desarrolla su actor principal; en ese sentido, un apoyo técnico abordará temas relacionados con la asesoría o formación del profesor, mientras que un miembro del equipo paradocente abordará temas como la aceptación de un niño con discapacidad.

b) Según la orientación conceptual subyacente en su realización.

Las Propuestas de Intervención Educativa pueden ser clasificadas como: propuesta realizada bajo una orientación técnica y propuesta realizada bajo una orientación crítico progresista.

- I. **La propuesta realizada bajo una orientación técnica** es desarrollada por un especialista ajeno al ámbito de problematización, el cual toma al agente educativo, en lo individual o en lo colectivo, y su práctica profesional, como fuente de información exclusivamente. Las decisiones metodológicas, y el uso de la información obtenida, están fuera de alcance del agente educativo y es el especialista el único responsable de ello.
- II. **La propuesta realizada bajo una orientación crítico progresista** es desarrollada por el usuario y potencial beneficiario de dicha propuesta, por lo que su práctica profesional se constituye en su ámbito de problematización; en caso de no ser el potencial beneficiario el promotor de la realización de la propuesta, no obsta para que éste participe activamente durante su desarrollo. Las decisiones metodológicas, y el uso de la información obtenida, las toma el agente educativo en lo individual o en lo colectivo, sea en su calidad de promotor o impulsor de la realización de la propuesta o simplemente como compañero y participante del proceso.

4.1.7. Recursos humanos

Una Propuesta de Intervención Educativa, es necesario el trabajo en equipo, aunque es sumamente difícil en las condiciones actuales de nuestro sistema educativo. Durante muchos años se ha privilegiado el trabajo individual y altamente competitivo y la colaboración ha dejado de estar presentes en la mayoría de nuestras escuelas.

Esta situación hace que sea difícil, más no imposible, conformar un equipo elaborador, por lo que, muchas veces, los interesados en desarrollar una propuesta deben contactarse con otros profesionales de la educación que estén desarrollando, o piensen desarrollar, un proceso similar. Junto con ellos se puede conformar una red de agentes educativos.

Independientemente de la forma que adquiera la red, el trabajo en la misma debe servir como un espacio que permita: a) presentar los avances de trabajo que se vayan teniendo, b) discutir y analizar la toma de decisiones que se vayan realizando, c) solicitar opiniones para la resolución de las dificultades por las que se atravesase en el transcurso mismo del trabajo, y d)

recibir retroalimentación, a partir de los resultados parciales o globales presentados, para mejorar el trabajo realizado.

4.2. Diseño del programa de intervención.

El primer paso para iniciar la construcción del Proyecto de Intervención Educativa es formular la hipótesis de acción.

Bajo la lógica derivada de este constructo, una vez que se tiene claro el problema presente en su práctica profesional, el docente debe de establecer una hipótesis de acción que determine el camino que seguirá en la creación de la solución. Este camino no es más que una apuesta del interventor, surgida de una suposición base, sobre la cual no se tiene la certeza absoluta pero en la cual se confía.

La facilidad o dificultad para generar la hipótesis de acción depende del tipo de preocupación temática y de la estrategia organizativa del proceso de recolección de la información utilizada.

Una vez que el interventor decide apoyarse en la teoría para formular su Proyecto de Intervención Educativa, es necesario que realice como actividad preliminar una revisión de la literatura existente al respecto. En este proceso de revisión el interventor centrará su atención en teorías educativas, en lo particular, o en teorías prescriptivas, en lo general.

En esta búsqueda, el interventor debe de tener en cuenta que no interesan las teorías formales o de alcance medio derivadas del enfoque positivista, o lo que algunos autores llaman eufemísticamente microteoría, sino las teorías prescriptivas o normativas, entre ellas las educativas, que nos indican el qué hacer, esto es, que nos brindan principios o líneas de acción para intervenir en una realidad determinada. Para lograr esto, el interventor puede orientar su búsqueda, en un primer momento, a teorías derivadas de los campos de la educación, de la psicología o de trabajo social; en un segundo momento, el interventor orientará su búsqueda a programas, proyectos o propuestas (de aquí en adelante identificadas todas como propuestas) que aborden de manera directa o indirecta el problema formulado en la etapa previa.

Una vez finalizada la etapa de revisión de la literatura, el interventor tendrá a su disposición un conjunto de principios prescriptivos que le indican qué hacer y qué tomar en cuenta a la hora de elaborar el Proyecto de Intervención Educativa; así mismo, el interventor dispondrá de una o varias propuestas que aborden de manera directa o indirecta el mismo problema que el interventor ha formulado.

Cuando se tienen varias propuestas, el interventor deberá realizar un análisis minucioso de las mismas, identificar su estructura y los principios que guían su construcción; una vez hecho esto, el interventor estará en condiciones de decidir qué toma de cada una de ellas para formular su propio Proyecto de Intervención Educativa. En este punto se hace necesario destacar que una propuesta previa puede ser tomada en cuenta de diversas maneras:

- Se toman en cuenta sus principios prescriptivos y se diseñan actividades a partir de ellos.
- Se toman en cuenta algunas de las actividades ya presentes en la propuesta y se enriquecen con otras actividades elaboradas por el interventor o tomadas de otras propuestas.
- Se toman en cuenta todas las actividades presentes en la propuesta y solamente se adaptan con relación a los recursos humanos o económicos con los que se cuente, o a las características del contexto y/o de los participantes.

En caso de no encontrar propuestas previas, pero sí algunos principios teóricos de carácter prescriptivo, le tocará al interventor elaborar todas las actividades que considere pertinentes para responder a los principios que se tomen como base para la construcción del Proyecto de Intervención Educativa.

Independientemente de si el interventor decide apoyarse con teoría, o no, para el diseño de su Proyecto de Intervención Educativa, éste se puede elaborar a partir de dos formas de estructuración: elaboración de un Plan de Acción o la construcción de un Proyecto Programático Formalizado.

ESTRUCTURACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

Desde hace varios años, en los ámbitos institucionales, se puede observar una tendencia, influida sin lugar a dudas por procesos y enfoques del campo de la planeación, que ha insistido en la elaboración de un proyecto o programa en términos formales.

Una primera opción, que en sí misma refleja una formalización básica, se deriva de la propuesta de Espinoza (1987); este autor propone que un Proyecto debe responder a cinco preguntas básicas:

- ¿QUÉ se quiere hacer?
- ¿POR QUÉ se quiere hacer?
- ¿PARA QUÉ se quiere hacer?
- ¿CUÁNTO se quiere hacer?
- ¿DONDE se quiere hacer?
- ¿CÓMO se quiere hacer?
- ¿QUIÉNES lo van a hacer?
- ¿CON QUÉ se quiere hacer o se va a costear?

Estas preguntas se pueden hacer corresponder con los elementos claves de un proyecto:

- 1) Naturaleza del proyecto,
- 2) Origen y fundamento,
- 3) Objetivos y Metas,
- 4) Localización física,
- 5) Actividades y tareas a realizar: metodología,
- 6) Recursos humanos,
- 7) Recursos materiales y 8) Recursos financieros

4.2.1. Determinación y selección del caso.

El primer paso para la realización de una Propuesta de Intervención Educativa es la elección de la preocupación temática. Este proceso de elección queda totalmente en manos del docente que pretende elaborar la propuesta ya que responde a su interés y a una situación problemática presente en su práctica profesional.

Sin embargo, en este momento el docente debe tener presente que existen preocupaciones temáticas sobre las cuales no se puede hacer nada, ya que escapan de la esfera de su competencia y, por lo tanto, no son pertinentes para generar una Propuesta de Intervención Educativa. La preocupación temática puede ser conceptualizada como aquella área-problema que se presenta con evidencia ambigua ante el docente y que le indica la existencia de una situación problemática que no ha sido resuelta satisfactoriamente mediante la práctica cotidiana; esta situación constituye una preocupación para el propio agente educativo, en su carácter de interventor.

4.2.1. Determinación de necesidades

Una vez cerrado el ciclo de recolección de la información y habiendo identificado el problema, éste se debe enunciar como una pregunta e involucrar en su redacción una necesidad. Es recomendable no integrar elementos contextuales y concretarse únicamente al problema, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- ¿Cómo lograr que los docentes de educación primaria cambien su actitud negativa hacia la evaluación?
- ¿Cómo propiciar el interés de los padres de familia por apoyar a sus hijos en las tareas escolares?
- ¿Cómo realizar la identificación de un niño con necesidades educativas especiales en el trabajo cotidiano del aula regular?

4.2.3. Obtención y selección de datos.

Para recolectar la información que le permita superar el nivel básico de la preocupación temática y trascender a la concreción que proporciona el nivel de problema, el agente educativo, en su carácter de interventor, necesita elegir una estrategia organizativa del proceso de recolección de la información.

Existen de dos estrategias organizativas del proceso de recolección de la información: la simultánea y la secuencial.

- **En la estrategia de recolección simultánea de la información** se utilizan varias técnicas e instrumentos de investigación al mismo tiempo. Normalmente cada instrumento recolecta información específica sobre un aspecto derivado de la preocupación temática (p. ej. *La enseñanza del concepto de número como preocupación temática involucraría algunos de los siguientes aspectos: a) creencias del profesor sobre la enseñanza de la matemática, b) estrategias de enseñanza, c) conocimientos del profesor sobre la didáctica de la matemática.*

En ese sentido se pueden utilizar tres técnicas, una para cada aspecto; la entrevista, la observación y una evaluación, respectivamente). Una vez recolectada la información puede ocurrir alguna de las siguientes situaciones:

- De la información obtenida por cada instrumento sobresale una, al presentar mayores elementos que le permiten conceptualizarlo como un problema. En ese caso, el problema está construido,
- La información producida por cada instrumento permite observar elementos básicos de problema en más de un aspecto, los cuales no son complementarios, en ese caso el interventor tras un análisis, con base en criterios como factibilidad e interés personal, elegirá uno de ellos.
- La información obtenida por cada instrumento permite observar elementos básicos de problema en más de un aspecto, los que en mayor o menor medida pueden ser complementarios. En ese caso, el interventor se enfoca a realizar un análisis que le permita

construir un modelo que integre todos los elementos de problema identificados, en una lógica coherente e inclusiva.

En la estrategia de recolección secuencial de la información se utilizan varios instrumentos que permiten realizar: a) una focalización progresiva por acotamiento natural del problema o b) una selección del problema por búsqueda de ensayo y error (*p. ej. en el caso de las tareas escolares se procedería de la siguiente manera:*

a) En la focalización progresiva se iniciaría con una observación participante que permitiría, una vez obtenidas las primeras categorías de análisis, un primer acotamiento del problema, esto es, de la preocupación temática denominada tareas escolares se obtendrían categorías como las siguientes: tipo de tareas escolares que se encargan, revisión de tareas escolares, apoyo de los padres en las tareas escolares, creencias docentes sobre las tareas escolares y actitud de los niños hacia las tareas escolares; una vez obtenidas esas categorías el interventor elegiría una de ellas y posteriormente haría una entrevista semiestructurada, esto es, si se selecciona el rubro creencias de los docentes sobre las tareas escolares se realizaría una entrevista semiestructurada a los docentes que aborde aspectos como los siguientes: tipo de creencias sobre las tareas escolares, importancia que le asignan a las tareas escolares, papel que creen que juega en el aprendizaje de los alumnos, etc.; esta entrevista permitiría centrar el foco de atención y elegir como problema central las creencias negativas (la tarea escolar como un recurso protocolario para darle gusto a los padres) de los docentes;

b) En la selección del problema por búsqueda de ensayo y error el interventor, a partir de ciertos supuestos básicos, iniciaría aplicando un instrumento para reconocer si ese es el problema; en caso de serlo, ahí se agotaría el proceso. En el caso contrario, continuaría con otro y así sucesivamente, esto es, si el supuesto de partida es que el problema es de actitud por parte de los niños se aplicaría una escala de actitud para contrastar si así es, en caso de serlo, el problema queda construido, en caso contrario se aplica otro instrumento. Entonces, si el problema no es de actitud posiblemente sea el tipo de tareas escolares que se encargan, por lo que se realizaría un proceso de observación, para con ello establecer si el problema es esto último. En caso de serlo, el problema está

construido, en caso contrario, se aplica otro instrumento a partir de otro supuesto, y así sucesivamente.

4.2.5. Ejecución

La metodología para la ejecución de actividades consta de cinco pasos (Espinoza, 1987):

- Se definen las características esenciales del proyecto que se pretende desarrollar,
- Se realiza una lista de las actividades que son necesarias para alcanzar los objetivos y las metas.
- Se ordenan las actividades en una secuencia lógica, estableciendo qué actividades son previas, paralelas o posteriores.
- Se construye la red de actividades.
- En algunos casos se integra el tiempo de duración de las actividades indicado por fechas.

La realidad suele ser más cambiante y diferente de lo que la suponemos, en ese sentido, una solución que no se aplique queda confinada a ser recordada como un proyecto hipotético que pudo, o no, haber sido. Sin embargo, la literatura al respecto (p. ej. Carbonell, 2001; y Elliott, 1993) nos recuerda que el camino hacia el cambio es sinuoso y altamente escurridizo. Bajo esa premisa es que se propone tomar en cuenta los siguientes elementos al aplicarse un proyecto:

- La aplicación de las diferentes actividades que componen el proyecto se haría de una manera secuencial.
- Al terminar de aplicarse cada una de las actividades, se realizaría una evaluación que determinaría: a) si se logró el objetivo y por lo tanto su implementación se orienta a solucionar el problema identificado, o b) si no se logró el objetivo y es necesario regresarnos a realizar una reformulación del proyecto.

- La reformulación del proyecto debe ser la primera actividad a tener en cuenta dentro de un proceso de reformulación, sin embargo, si la evidencia sobre el no logro de los objetivos ofrece información que involucre la hipótesis de acción o la construcción del problema será necesario regresarse a reformular uno o el otro.

Durante la aplicación se debe realizar un seguimiento de las actividades desarrolladas y los efectos tenidos. Para esto el interventor educativo puede utilizar técnicas de investigación cuantitativa, técnicas de investigación cualitativa y técnicas participativas.

4.2.6. Evaluación.

Para la evaluación de la aplicación del Proyecto de Intervención Educativa no se debe perder de vista los cinco elementos que integran una evaluación:

- Búsqueda de indicios,
- Formas de registro y análisis
- Criterios de evaluación
- Juicios de valor
- Toma de decisiones.

Para desarrollar la evaluación, se propone una ruta metodológica compuesta de cuatro pasos, (basados en el texto clásico de Weiss, 1997):

- 1) Se identifican las metas u objetivos del Proyecto de Intervención Educativa,
- 2) Se traducen esos objetivos a metas e indicadores mensurables que indiquen la realización del objetivo,
- 3) Se reúnen datos concernientes a los indicadores, y
- 4) Se comparan los datos con los indicadores mensurables y las metas derivadas de los objetivos.

BIBLIOGRAFÍA.

BARRAZA, MACIAS, ARTURO. Elaboración de propuestas de intervención educativa. Universidad Pedagógica de Durango. México, 2010.

GARCÍA, López, María de Lourdes. El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio. Tesis doctoral. Junio 2016.

GONZALEZ, Pérez, Joaquín. Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Editorial CCS. 2009.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. Secretaria de educación. México 2019.

LÓPEZ, Sánchez, Félix. Intervención educativa y terapéutica. Editorial Pirámide. 2002.

MARTINEZ, Clarens, Pilar. Orientación psicopedagógica, modelos y estrategias de intervención. Editorial EOS. 2007.