



UDS

Mi Universidad

ANTOLOGÍA

---

*Innovación Psicopedagógica*  
*Unidad III*

*Maestría en Psicopedagogía*

*Cuarto Cuatrimestre*

*Mtra. Nydia Helena Ramos Pérez*

*Septiembre 2022*

---

---

## 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.



---

## Innovación Psicopedagógica

---

### Objetivo de la materia:

Al término del cuatrimestre el alumno identificará las relaciones teóricas y metodológicas que se establecen entre la psicología y la pedagogía para integrar un enfoque interdisciplinario que le permita entender las posibilidades de este nuevo espacio profesional y realizar acciones intencionadas y pertinentes con el fin de modificar y mejorar aquellos comportamientos de aprendizaje en sujetos que lo necesitan.

#### UNIDAD I

##### INNOVACIÓN EDUCATIVA

1. El nuevo paradigma del aprendizaje basado en:
    - 1.1 El estudio personal y grupal
    - 1.2 Desarrollo de habilidades docentes superiores
    - 1.3 Niveles de dominio psicopedagógico superiores
    - 1.4 Desarrollo de técnicas de enseñanza actualizadas
    - 1.5 Medios de apoyo con tecnología de punta.
    - 1.6 Tecnologías en el campo cibernético.
    - 1.7 Redes de apoyo.
    - 1.8 Teorías sobre los medios de comunicación.
    - 1.9 Enseñanza superior a distancia, virtual.
    - 1.10 Valor de la creatividad en el aprendizaje significativo.
-

## UNIDAD II

### DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS Y SISTEMAS INSTRUCCIONALES

#### 2 Didácticas.

2.1 Orientación vocacional e inserción en el mercado laboral.

2.2 Articulación interna de las didácticas específicas en psicopedagogía.

Actualización en la didáctica crítica actual.

2.3 Diseño y desarrollo curricular psicopedagógico estratégico.

2.4 Planteamiento didáctico en el ámbito de la carrera.

2.5 Diagnóstico y evaluación.

2.6 Didácticas especiales en la educación superior.

2.7 Excepcionalidad en el método mínimo de los fundamentos de la educación superior.

2.8 Metaintervención excepcional psicopedagógica en educación.

## UNIDAD III

### FACTORES SOCIOAMBIENTALES EN EDUCACIÓN

3 Enseñanza y aprendizaje interpersonal e intrapersonal y ambiente.

3.1 Escenarios educativos diferentes del contexto socioeducativo.

3.2 Propuestas psicopedagógicas innovadoras, producto de la práctica y la reflexión.

3.3 Interacción alumnado-profesorado, profesorado-escuela, alumnado-profesorado y comunidad.

3.4 Impulsores del aprendizaje escolar: atención, incentivación y motivación.

Aprendizaje escolar y personalidad.

---

- 3.5 Rendimiento escolar e inteligencia múltiples.
- 3.6 Procesamiento de la información: memoria y aprendizajes significativos.
- 3.7 Ritmos y estilos de aprendizaje.
- 3.8 La superdotación.
- 3.9 Estrategias y aptitudes para el aprendizaje escolar.
- 3.10 La evaluación como proceso de comunicación, comprensión y mejora de la calidad educativa.
- 3.11 Seguimiento y sistematización de las experiencias de aprendizaje.

<b>CRITERIOS, PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION Y ACREDITACION</b>	
<b>1er Trabajo</b>	<b>20%</b>
<b>2do Trabajo</b>	<b>20%</b>
<b>3er Trabajo</b>	<b>20%</b>
<b>Examen</b>	<b>40%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>
<b>Escala de calificación</b>	<b>8- 10</b>
<b>Minima aprobatoria</b>	<b>8</b>



## UNIDAD III FACTORES SOCIOAMBIENTALES EN EDUCACIÓN

### 3 Enseñanza y aprendizaje interpersonal e intrapersonal y ambiente

Todas las personas establecemos numerosas relaciones a lo largo de nuestra vida, y a través de ellas, intercambiamos formas de sentir y de ver la vida; también compartimos necesidades, intereses y afectos. Resulta increíble es que día a día, podamos relacionarnos con tantas personas considerando que, «cada cabeza es un mundo».

En esa diferencia, reside la gran riqueza de las relaciones humanas, ya que al ponernos en contacto intercambiamos y construimos nuevas experiencias y conocimientos; pues tenemos que hacer un esfuerzo para lograr comprendernos y llegar a acuerdos.

Esto último no resulta tan complicado, si tomamos en cuenta que la mayor parte de las personas compartimos algunas ideas, necesidades e intereses comunes; por eso, las relaciones interpersonales son una búsqueda permanente de convivencia positiva entre hombres y mujeres, entre personas de diferente edad, cultura, religión o raza.

#### *Diferentes definiciones sobre las relaciones interpersonales*

Las relaciones interpersonales son contactos profundos o superficiales que existen entre las personas durante la realización de cualquier actividad. (Mercedes Rodríguez Velázquez) Es la interacción por medio de la comunicación que se desarrolla o se entabla entre una persona y al grupo al cual pertenece.

(Georgina Ehlermann)

Es la etapa en la que el individuo entra en una relación más profunda con otras personas ya sea de amistad o negocios y hay respeto mutuo de opiniones y a la vez ciertas sugerencias relacionadas al tema.

(Relaciones interpersonales)

Es la capacidad que tenemos para trabajar juntos con una meta definida, haciendo del trabajo

diario una oportunidad de vida para uno mismo y los seres que nos rodean. (Carmen Cifuentes)

Es la capacidad que tenemos para comunicarnos entre sí con una o más personas, con respeto y estableciendo lazos de comunicación efectivos. (A. G.)

¿Cómo nos relacionamos con los demás?

Cuando nos relacionamos con los demás, deseamos dar, pero también recibir; escuchar y ser escuchados, comprender y ser comprendidos.

Las dificultades están casi siempre relacionadas con la falta de valoración y apreciación que tenemos sobre nosotros mismos, o bien, con que no hemos aprendido a ver las cosas como «el otro» las ve y a respetar su punto de vista.

La aceptación y reconocimiento de nosotros mismos, nos puede ayudar a superar estas actitudes negativas y mejorar la relación con otras personas; Tratemos a los demás como nos gustaría que nos trataran.

En nuestra vida, desde que nacemos hasta que morimos, tenemos diferentes tipos de relaciones, con distintas personas, y en cada una de ellas establecemos distintos lazos; estas relaciones podrían ser las siguientes:

La familia:

Es el primer grupo al cual pertenecemos, en el que aprendemos a expresarnos y desarrollamos la capacidad para comunicarnos. Si nos desarrollamos en un ambiente donde existe violencia, es posible que aprendamos a relacionarnos y comunicarnos con miedo y agresión; si el ambiente es cálido y respetuoso, podemos sentirnos en libertad para decir lo que pensamos y sentimos.

Los amigos y amigas: Con los amigos y amigas podemos darnos confianza, intercambiar ideas e identificarnos. A veces, los amigos y las amigas representan los hermanos o hermanas que hubiéramos querido tener; con ellos establecemos lazos profundos de afecto que nos mantienen unidos por un largo tiempo y desarrollamos un tipo de comunicación diferente al de nuestra familia.

La pareja: Con la pareja, la relación que desarrollamos puede ser totalmente diferente a la que tenemos con la familia y los amigos. Comunicamos que deseamos estar con esa persona, conocerla y que estamos muy motivados para iniciar una relación.

### *La comunicación en las relaciones interpersonales*

Uno de los aspectos más importantes de las relaciones entre las personas es la comunicación, ya que a través de ella logramos intercambiar ideas, experiencias y valores; transmitir sentimientos y actitudes, y conocernos mejor.

Nuestra condición de ser social, nos hace sujetos de las relaciones interpersonales y de la comunicación desde el momento mismo de nuestro nacimiento, la supervivencia y el desarrollo del individuo van a estar ineludiblemente vinculados a estas relaciones sociales y comunicativas.

Un individuo competente en el desempeño de sus relaciones interpersonales, es aquel que cuenta con recursos psicológicos, que le permiten utilizar y manejar de manera acertada y efectiva sus habilidades comunicativas, en dependencia de los diferentes contextos sociales en los que se desenvuelve.

Gran parte de nuestro tiempo lo comprometemos en la comunicación interpersonal, la mayoría de nuestras necesidades la satisfacemos a través de nuestras relaciones con otras personas; estas interacciones, su calidad y el grado en que permiten dicha satisfacción, dependen mayormente de nuestra capacidad y habilidad para comunicarnos de manera efectiva

### *Aprendizaje en el aula: relaciones interpersonales*

La educación es un proceso de relación, ya que implica la transmisión de conocimientos y de valores entre las personas, por ello el tema de las relaciones interpersonales en la escuela ha sido uno de los que ha ocupado mayor atención en el campo de la psicología de la educación y de la psicología social, ya que los resultados dependerán de estas relaciones y de las características de la interacción entre quien enseña y quien aprende.

La bondad o no de las relaciones interpersonales en la educación depende de muchos factores que podemos aglutinar en tres grandes variables: el contexto en el que se desarrollan, la conducta relacional de los participantes y la diferente concepción que en cada etapa se ha tenido de la educación.

### *El aula como contexto de aprendizaje*

El aula es el contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un escenario interactivo en el que el maestro y alumno ejercen su actividad, teniendo como objetivo los mismos fines y la dinámica social que se produce en el aula como resultado de la interacción origina una serie de características determinantes del aprendizaje que depende de la estructura de participación, fundamentalmente del alumno y de la estructura académica y su organización.

Maestros y alumnos se ven inmersos en un rico contexto psicológico y social, del que los participantes, los fines que se proponen y el modo en el que se interpretan la situación interactiva que se produce, deriva de la relación entre los factores físicos, sociales y psicológicos que están presentes.

Así pues, el aprendizaje en el aula se configura como un proceso intrínsecamente mediado y al mismo tiempo constructivo, cultural y comunicativo, resultado de un entramado de relaciones y pautas de interacción personal que por ello permite la configuración de un espacio comunicativo ajustado a una serie de reglas que facilitan la comunicación la consecución de los objetivos.

La enseñanza se entenderá como el conjunto de actividades en las que maestros y alumnos comparten parcelas cada vez más amplias de conocimientos respecto a los contenidos del currículo; si ambos interlocutores no llegan a establecer en el aula un sistema conceptual y terminológico, no será posible la comunicación y como consecuencia tampoco el aprendizaje. Esto se llama interactividad, que se define como la articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos que tienen lugar en el marco real de la enseñanza y giran en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado.

### *La conducta del profesor eficaz en el aula*

El profesor es el encargado más directo e inmediato de apoyar promover el aprendizaje de los alumnos. Desde los primeros pasos de la psicología de la educación se han dado distintos puntos de vista sobre cómo debe actuar el educador en el aula, así, unas veces se le ha considerado como el encargado de repartir o suministrar conocimientos, mientras que actualmente se le ve, sobre todo, como un mediador en la construcción de significados que el aprendiz debe llevar a cabo.

Se considera competente y eficaz al profesor que consigue que sus alumnos alcancen los objetivos educativos, aunque esta eficacia depende del marco conceptual en el que nos situemos.

### **3.1 Escenarios educativos diferentes del contexto socioeducativo**

Resulta importante realizar un mapa de los procesos de reconfiguración de las relaciones, ya actuantes de manera previa, entre la educación y las prácticas digitales de diversos actores sociales, así como relevar los ejes del debate público abierto en torno a esos vínculos. Esa discusión, claro está, involucra las políticas públicas en materia digital, que abarcan desde las dotaciones de equipos y la conectividad hasta la producción de contenidos y los dispositivos de capacitación del personal. En un sentido, si se quiere más general, involucra aspectos vinculados al lugar de la tecnología en el modelo de desarrollo, así como las características de la vida en democracia.

La emergencia sanitaria habilitó un tiempo distinto y la conmoción generada alteró de alguna manera los modos en que se organizan estos vínculos –lo que llamamos ecuaciones entre educación y tecnologías– y también las maneras de percibirlos, por lo que resulta imprescindible comenzar por una referencia a esa cuestión. Junto con ello, resulta fundamental recrear los escenarios en los que esas relaciones se están desarrollando y, lo que puede resultar más relevante, cómo pueden llegar a desenvolverse en el futuro próximo. Esto gana en importancia si tenemos en cuenta que, si ya el mundo resultaba incierto, inseguro e imprevisible hace un tiempo,

tras la peste lo será todavía más.

Al revisar las nuevas relaciones insertas en escenarios posibles conviene poner bajo análisis una serie de conceptos que ordenan, de algún modo, la cuestión de educar en las sociedades contemporáneas: tiempo, espacio, saberes, valores, transmisión, de los que nos hemos ocupado en otros materiales (cfr. Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020a y b). Tenemos conceptos y realidades, palabras y cosas, las palabras dentro de las cosas, alteradas radicalmente por la pandemia.

Imaginar la escuela por venir implica trabajar sobre estos elementos. No se trata de un ejercicio de escritorio, ni de expertos. No es una proyección lineal ni mecánica al estilo de la planificación normativa. Intenta ser un ejercicio de planificación situacional, interrelacionando diferentes escenarios y distintas alternativas de escuelas, adecuadas a los diferentes entornos. Consideramos que se trata de una tarea social, en la que habrá que establecer otras relaciones, identificar problemáticas, generar nuevos acuerdos y distribuir responsabilidades de modo distinto a como vinimos funcionando hasta el momento.

Casi todas las grandes crisis habilitan esos momentos políticos en que, al decir de Rancière (1996), se produce una redistribución del uso de la palabra, en el que pueden tomarla quienes no la tenían, en el que pueden irrumpir nuevos sentidos y relaciones. Ese podría ser el lado productivo de esta conmoción. Es la coyuntura en la que resulta posible, dicho ahora en criollo, «barajar y dar de nuevo». Las condiciones de posibilidad de esa redistribución de la palabra y del poder se producen cuando las regularidades sistémicas se han reblandecido y todo está puesto en cuestión: ahí se vuelve posible revisar muchas de las ideas, prácticas y rutinas establecidas. Este punto de inflexión habilita una resignificación del papel de los actores tradicionales, así como una consideración sobre el protagonismo que asumen actores preexistentes, pero que han ganado un espacio en este proceso, como es el caso de las empresas tecnológicas proveedoras de conectividad, software (desde plataformas hasta programas diversos) y hardware.

### *Reconfiguración*

la reconfiguración de las relaciones vigentes entre las escuelas, las tecnologías, la sociedad y el Estado.

El pase acelerado a la modalidad remota colocó en la agenda de conversación de la política pública una serie de cuestiones que hasta el momento habían estado reservadas al interés de los especialistas, los planes de negocios corporativos o la reivindicación política de programas de distribución de equipamiento.

El carácter público que asume hoy el debate acerca del lugar de la tecnología en los procesos de transmisión, entonces, parece ser uno de los legados de este proceso convulso. Esa discusión, todavía de carácter balbuceante, se da en un contexto social preciso, que ya ha sido reiterado en muchas oportunidades: la pandemia puso en evidencias las desigualdades en el acceso y el uso de la tecnología por parte de docentes y estudiantes, sobreimpresas en otras desigualdades de clase, género y territorio. Puso al desnudo, también, la existencia o no de políticas jurisdiccionales en la materia, la dotación en cuanto a equipos y capacidades, así como la existencia de ambientes apropiados, tanto de las familias como de los docentes, para hacer frente a un cambio abrupto de modalidad.

En la coyuntura, entonces, los polos posibles de interconexión se trasladaron a las familias/hogares de los estudiantes, a las casas de los docentes y a las ofertas de contenidos ofrecidos por parte del Estado. Los medios públicos rápidamente asumieron un papel de servicio y destinaron horas de programación para la continuidad de una escuela remota para miles de estudiantes con posibilidades de conexión intermitentes o nulas. En esa misma dirección se produjeron cuadernillos de apoyo al trabajo de alumnos, todos ellos aislados en sus hogares. De ello resultaron armados que combinaban diferentes tecnologías para alcanzar a los estudiantes. En el ambiente flotaba, aun en las diferentes situaciones, una convicción compartida: a todos debía alcanzar la solución digital; la educación mediada por tecnología, como aspiración a la igualdad, buscaba ser una recreación de la rutina escolar sin escuela.

### 3.2 Propuestas psicopedagógicas innovadoras, producto de la práctica y la reflexión.

Para ir preparando la «vuelta al colegio» van apareciendo algunas ideas o categorizaciones que buscan darle cierto sentido al proceso. Son los primeros intentos de nominar situaciones de alta indeterminación. Muchas de ellas nacen a partir del recorrido de este tiempo. De manera rápida se van instalando como conceptos. Por su origen y provisionalidad, resulta importante analizarlas y problematizarlas. Ello resulta fundamental para sacar todas las implicancias de su enunciado y para que no suceda, como muchas otras veces en el pasado, que se convierten en conceptos estelares pero que pierden filo y eficacia con su uso repetido.

La primera definición refiere a la educación dual o de alternancia. La categorización nace de la imposibilidad de ocupar las instalaciones escolares a tiempo completo con todos los estudiantes a partir de las disposiciones de orden sanitario con el distanciamiento social. Queda claro que las escuelas no fueron pensadas desde su arquitectura ni como espacios abiertos ni para el armado de grupos diversos. Al contrario, su esquema disciplinario (control de la población por su disposición en el territorio) y panóptico ha durado en el tiempo, configurando una gramática escolar difícil de romper. Esta denominación, si la referimos entonces a su génesis, no responde a la idea de contar con una educación presencial aumentada por las posibilidades que brinda el entorno virtual sino, más bien, de recurrir a él por una necesidad, una limitación o determinación del espacio físico.

Otra categorización que avanza hacia otro proceso, quizá un poco más clara, es la de educación bimodal. Refiere al tipo de escuelas emergentes como consecuencia de la pandemia. En este registro se parte de un saber acumulado, aunque de manera accidentada, en el proceso de educación remota a distancia. La idea que preside este uso es la siguiente: «las tecnologías digitales vinieron para quedarse». A partir de esta constatación o conclusión, el diseño de las escuelas que nacen de la reconfiguración del sistema educativo y de un cambio de su morfología lleva a plantear el funcionamiento bajo modalidad presencial y virtual.

Existente en el lenguaje analógico y postulada como alternativa por quienes pujaban por la introducción de las tecnologías digitales en el ámbito educativo formal, aparece de nuevo la idea de una educación híbrida. La idea de blend, mezcla, combinación original aparece así en el horizonte combinando elementos de la escuela de base física o presencial con acciones en la virtualidad. Aquí se inscriben los intentos de trabajar con aulas virtuales que, de todos modos, reposan sobre una estructura de base presencial.

Quienes postulan un proceso de digitalización más claro, preciso, intencional, hablan de una educación aumentada a partir de las posibilidades que ofrecen las TIC. No se trata del reemplazo del modo presencial sino de una complementación cualitativamente distinta. Es a través de las tecnologías digitales que se lograrían procesos extendidos o expandidos de formación. Desde el aprendizaje invisible a retraducir y problematizar en el ámbito escolar hasta las ideas de aprendizaje



a lo «ancho de la vida» validando conocimientos de otros espacios sociales, van abriéndose nuevos horizontes a la tarea educativa. Ello se potencia con los recursos audiovisuales o el uso de dispositivos más complejos en el entorno digital. Cercano a este registro, aunque más vinculado a los procesos concretos de enseñanza, aparece la idea de una educación enriquecida por la incorporación de objetos digitales de enseñanza o el planteo de otro tipo de secuencias en el proceso.

También se plantea la multimodalidad, que combina prácticas de oralidad, escritura y virtualidad aplicadas a espacios familiares, público-sociales, escolares y de la red como ámbitos de experiencia para ser tomados como parte de la formación. El ordenador en este caso es el proyecto intencional de transmisión del legado intergeneracional mediante distintas mediaciones tecnológicas y diversos ámbitos de experiencia.

### **3.3 Interacción alumnado-profesorado, profesorado-escuela, alumnado-profesorado y comunidad**

Durante 1986 y 1987, Lee Shulman, psicólogo educativo estadounidense, desarrolló un modelo de docencia en el que enumeraba los conocimientos con los que debía contar un profesional de la enseñanza. Afirmaba que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento: 1) el conocimiento del contenido de la asignatura y 2) el conocimiento pedagógico general. Shulman (1986), señaló la necesidad de que los profesionales de la docencia desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de los dos anteriores, al que denominó conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura particular.

El término conocimiento del contenido designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el conocimiento pedagógico general, se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico. El conocimiento del contenido pedagógico, incluye “(...) las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás” (Putnam y Borko, 2000, p. 232). El dominio de este tipo de contenido comprende: a) la concepción global de la docencia de una asignatura; b) el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción; c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y d) el conocimiento del currículo y los materiales curriculares. Estos cuatro tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular.

## 1) Dos tipos de educadores

Si pensamos en la relación pedagógica, ciertamente hay modos distintos de abordar la cuestión del estilo que los educadores pueden adoptar al interior del aula. Freire menciona dos tipos: el educador-profesor autoritario y el educador-profesor progresista.

El adjetivo 'progresista' debe comprenderse íntimamente emparentado con otros términos, como humanista, revolucionario, liberador o biófilo. El adjetivo 'autoritario' por su parte, será muy cercano a intolerante, mesiánico, conservador y necrófilo. Y aunque el término 'necrofilia' pueda resonarnos comúnmente para designar una perversión sexual, sin embargo Freire toma el término de los análisis de Erich Fromm, quien en su libro "El corazón del hombre" relaciona la tendencia necrófila con una forma agresiva del instinto.

### *Una pedagogía distinta exige profesores distintos*

En una entrevista muy breve titulada La lucha no se acaba, se reinventa le preguntaban a Freire acerca de cómo encaminarnos desde una pedagogía tradicional, estática, hacia una pedagogía de la movilidad y respondió lo siguiente:

*"En primer lugar, es preciso que el docente esté por lo menos inclinado a cambiar. En segundo lugar, el docente debe tener en claro cuál es su posición política. La educación es una práctica política y el docente, como cualquier otro ciudadano, debe hacer su elección. En tercer lugar, es preciso que el docente empiece a construir su coherencia, que disminuya la distancia entre su discurso y su acción. ¿Cómo puedo hacer un discurso progresista y luego asumir un comportamiento sectario, con prejuicios de clase o de raza?. Estas contradicciones, a veces solapadas, deben ser develadas. La primera pelea que un docente progresista debe dar es consigo mismo. Éste es el comienzo del cambio".*

Se trata, pues, de ir deshabitando roles y desandando privilegios que no son otra cosa que un decantado cultural (no natural) con el cual la sociedad empodera a los profesores como los actores principales de todo el proceso educativo.

En la medida que los profesores vayan siendo más conscientes de los alcances que poseen sus acciones cuando éstas son realizadas desde lo que, tradicional e irreflexivamente, se les adjudica como expectativas de su rol, tanto más lúcidas serán las posibilidades de transformar dichas prácticas y redirigir los esfuerzos hacia el ejercicio de una posición política autónoma.

Si avanzamos un poco más hacia algún ejemplo concreto donde se aprecie una

trasmutación de valores asociados al rol de profesor, podría servir de ejemplo lo que plantea el profesor norteamericano Ira Shor en diálogo con Freire. Nótese como se trata de sutiles modificaciones en lo cotidiano del docente y no de aparatosas intervenciones institucionales:

“Si soy el profesor, ingreso en el aula como una voz fuerte y tengo mucho que decir; digo las palabras nítidamente destacadas unas de otras, para facilitar las anotaciones. Ahora, si soy alumno, ingreso en la clase hablando lo menos posible, en el tono más bajo posible, tartamudeando las palabras, porque, de hecho, nadie está escuchándome o tomando nota de lo que debo decir, o preocupándose por alguna prueba basada en mis palabras. Si, como profesor liberador, sé que así es como ocurre habitualmente, empiezo mi inversión creativa en el momento de hablar. Modulo la voz en ritmo de conversación, más que en tono didáctico o de conferencia. Escucho atentamente cada intervención de los alumnos, y pido que el resto también atienda cuando hable uno de sus compañeros. No empiezo mi réplica enseguida después de que el alumno acaba su primera frase, sino que pido que hable más sobre el asunto.

No se está diciendo que los profesores y profesoras se trasformen en actores atormentados de manera permanente debido a los roles a ellos atribuidos, sino justo al contrario, se piensa en un escenario donde los profesores asuman con plena libertad y anhelo emancipatorio sus propias concepciones políticas; las cuales, frecuentemente, quedan apresadas al interior de dichos roles. En este sentido, resulta fundamental la primera y segunda condición, sostenida por Freire, para que la movilidad y el cambio tengan lugar: lo primero es que el docente debe ser un sujeto disponible al cambio, y segundo, debe tener clara su posición política si no quiere verse al interior de las aulas reproduciendo lógicas y prácticas que le han dicho “son solamente pedagógicas” cuando en realidad se trata de relaciones y prácticas profundamente políticas.

Si los profesores se quejan de la violencia simbólica al interior del aula, de las relaciones de poder, de las asimetrías que imponen las instituciones y sus autoridades, del tipo de evaluaciones que les corresponde aplicar, de las formalidades tan minuciosas como superfluas con las cuales deben convivir en su docencia cotidiana, etc., se vuelve una urgencia el tener que repensar y rehacer las prácticas que presentan al conocimiento y al currículum con un aura no valorativa, exento de ideología y de política. Si los profesores, por el contrario, asumen la neutralidad como axiología válida respecto a los contenidos a enseñar, de acuerdo a los roles y relatos que acompañan la noción de “alumno”, no es de extrañar encontrarse con el siguiente escenario:

“La pedagogía oficial los construye como personajes pasivo-agresivos. Después de años de clases de transferencia de conocimiento, en cursos aburridos, repletos con soporíferas chácharas profesoras, muchos se convirtieron en no participativos, a la espera de que el profesor dictaminara las reglas y empezara a

enumerar lo que ellos deberán memorizar. Ese alumnado guarda silencio porque ya no espera que la educación incluya el placer de aprender, o momentos de pasión, inspiración o comedia, o incluso que la educación esté relacionada con sus condiciones reales de vida. Espera tan sólo que la voz monótona del profesor llene la larga hora de clase. Este retraimiento del estudiante puede ser simplemente pasiva o puede ser un iracundo silencio reprimido. Algunos alumnos silenciosos realizan anotaciones y acompañan la voz del profesor con diligencia.

Otros se sientan en silencio y divagan, desconectados de las condiciones intolerables de la clase. Otros se sientan con rabia, provocada por la imposición del tedio y la ortodoxia. Esos silencios son variaciones de la alienación producida por la pedagogía de la transferencia-de-conocimiento en las escuelas y en las Facultades...”

Todo lo descrito en este último escenario, y gran parte de lo visto durante todo el texto, parece repetirse con inusitada familiaridad en nuestros días, en nuestras aulas, en nuestras escuelas y universidades. Los alcances que esto pueda tener para un tipo de experiencia pedagógica de la filosofía o filosófica de la pedagogía están por verse.

### **3.4 Impulsores del aprendizaje escolar: atención, incentivación y motivación. Aprendizaje escolar y personalidad**

Utilizamos la expresión “Motivación” como el elemento que genera en el niño y niña a tomar una acción para asumir una posición con respecto a una situación nueva. Siendo decisivo en cualquier actividad que realiza el alumno y alumna, por lo que es necesario tenerlo en cuenta en el proceso de aprendizaje.

El Maestro y Maestra debe prestar toda su atención y el mejor de los servicios intentando lograr la atención, despertar el interés y promover el deseo por aprender en su alumnado. El docente puede alcanzar altos niveles de motivación en sus alumnos y alumnas, conociendo muy bien el tema a tratar, enseñando no sólo con teoría sino también con ejemplos, respetando al alumno y alumna, enseñando habilidades para resolver los problemas que surjan, incentivando la participación, trabajando en mecanismos de evaluación óptimos, teniendo entusiasmo en su labor, enseñando a través de preguntas y usando el diálogo. Desde esta perspectiva los niveles de motivación aumentan y son mucho más significativos.

### *1.- Motivación del rendimiento*

La definición de “Motivación del rendimiento” más corriente y clásica se debe a Heckhausen: mantener lo más alto posible la propia habilidad en todas aquellas actividades en las cuales se considera obligada una norma de excelencia y cuya realización, por tanto, puede lograrse o fracasar”.

Las investigaciones realizadas hasta ahora, han demostrado que la motivación del rendimiento es un fenómeno psíquico muy complejo y que sólo se ha investigado de una manera somera. A continuación, voy a señalar su complejidad con algunos criterios empleados para describir e investigar la motivación del rendimiento. Son en particular:

- La intensidad de la motivación del rendimiento.
- La duración de la acción del rendimiento motivado.
- La dificultad de la tarea.
- La altura de la meta para el alumno y alumna.
- La orientación de la conducta orientada al rendimiento.
- Las faltas cometidas durante el proceso del rendimiento.
- La cualidad del resultado del rendimiento.
- El efecto de los afectos que acompañan al aprendizaje.
- La actitud respecto a la acción orientadora del rendimiento o las diferencias entre alumnos y alumnas.

### *2.- Escuela y motivación*

Rendimiento, aprendizaje y motivación son tres importantes conceptos básicos en pedagogía y psicología. Están estrechamente relacionados entre sí y contribuyen a explicar el ámbito de actividad de profesores y alumnos, alumnas. El aprendizaje escolar es inconcebible sin motivación. La escuela tiene exigencias más amplias que la vida corriente, el alumno y alumna deben aprender más y elementos más exigentes, y esta exigencia requiere, a su vez, un esfuerzo mayor y la necesidad de un impulso adicional que haga posible el éxito: primero, aprender más cantidad de

conocimientos y además un nivel intelectual más alto. El dominio de la ortografía es un ejemplo de este objetivo. Antes de conseguirlo, son necesarios ejercicios casi diarios durante cuatro años por lo menos. No se puede esperar del alumnado de básica que esté constantemente lo bastante motivado para realizar espontáneamente esfuerzos que han de repetirse muchas veces. En esta situación el

Maestro y Maestra deben cumplir una importante función de ayuda, motivando a su alumnado, estableciéndose sobre esto:

- El aprendizaje escolar sin motivación es irrealizable.
- El alumno y alumna pueden estar motivados por sí mismos, si no lo están, le corresponde al Maestro y Maestra la tarea de motivarlo. Esta doble división del problema de la motivación se considera esencial: primero se trata de la motivación del rendimiento y luego, de la motivación del aprendizaje. Se consideran motivados en cuanto al rendimiento aquellos alumnos que el profesor describe como asiduos, aplicados y ambiciosos. La motivación del aprendizaje es importante cuando los alumnos están poco motivados espontáneamente y el profesor ha de intentar motivarlos con medidas apropiadas, tales como alabanzas, censuras o ilustraciones.

Para “provocar la sed” de aprender en niños y niñas, el Maestro y Maestra deben trabajar con el alumnado, de esta manera:

- Ayudándoles a llegar a ser ellos mismos, hasta que asuman su personalidad.
- Permitiéndoles encontrar un equilibrio entre los impulsos creadores básicos, deben sentirse bien nutridos, protegidos y queridos, siendo entonces más sencillo desarrollar sus facultades intelectuales.
- Proporcionándoles un método y un conocimiento por el cual puedan descubrir la apertura permaneciendo libres de espíritu.
- Dándoles el sentido del asombro, la superación, la investigación en el terreno escolar.
- Ofreciéndoles el medio de transformarse personalmente a través de actividades voluntarias, que desarrollen el gusto por el esfuerzo.

- Haciéndoles descubrir el valor del trabajo en común.

Hay que distinguir tres clases diferentes de motivaciones escolares:

1. Las motivaciones incidentales: son las que se imponen por sí mismas o provienen del medio exterior.
2. Las motivaciones provocadas: son las que se desencadenan gracias al arte del profesor y al aparato didáctico que ha sabido movilizar.
3. Las motivaciones intencionales: son las que resultan de la voluntad de los niños por la preocupación personal de mejora y de búsqueda de éxito. El niño y niña no trabajarán, leerán, hablarán ni estudiarán con gusto a menos que se cumplan perfectamente ciertas condiciones psicossociológicas. El ejercicio escolar deberá, de modo obligatorio:

- Resultar de una pulsión o despertar de necesidades profundas.
- Causarle agrado
- No multiplicar las obligaciones y obstáculos.
- Valorizar sus logros.

### **3.5 Rendimiento escolar e inteligencia múltiples**

De acuerdo con las propias palabras de Gardner (1995), cuando publicó su teoría en 1983 encontró poca acogida entre los colegas: «Mi teoría gustó a unos cuantos psicólogos, desagradó a unos pocos más y la mayoría la ignoró». Sin embargo, hay que destacar de esta circunstancia que cuando ya se encontraba convencido de que su proposición estaba condenada al olvido, como tantas otras en la historia de la disciplina, inesperadamente comenzó a recibir una gran atención del sector educativo, y al respecto manifestó que «Existía otro público con un auténtico interés por mis ideas: el público de los profesionales de la educación».

Analizando detenidamente este hecho se puede apreciar que no es una simple coincidencia, pues refleja una cuestión de carácter epistemológico. La teoría no recibió en ningún momento una aprobación dentro de la disciplina en que se originó, ya sabemos que la comunidad de psicólogos la ignoró, se suscitaron debates en torno a ella de forma amplia y rigurosa. Pero por otro lado generó un gran interés en el campo educativo y familiar, por lo que comenzó rápidamente a ser aplicada, lo cual propició el surgimiento de nuevas prácticas pedagógicas e institucionales.

En pocas palabras, podríamos decir que constituyó una teoría no consensuada en su disciplina de origen, pero acogida por un sector de los educadores, por lo que pasó a servir de fundamento para nuevas prácticas que revierten en modificaciones del propio perfil profesional del educador. La teoría se legitima a través de la apropiación y del uso y no mediante algún modelo de verificación científica. Las circunstancias educativas y las relacionadas con la psicología que rodearon el surgimiento de esta propuesta teórica, ha llevado a muchos autores a reconocerla como un hecho social con independencia de su exactitud científica. De manera autocrítica Gardner se ha anticipado a señalar la necesidad de seguir investigando y evaluando la aplicación de su propuesta, así como algunas tareas científicas pendientes. En las motivaciones iniciales del autor no estaba la gran influencia que generó en la educación, más bien tenía un gran interés como psicólogo en aportar a su propia área de especialización; lo plantea cuando señala: «Pensaba sobre todo en una contribución a mi propia disciplina de la Psicología del desarrollo y, de manera más general, a las ciencias cognitivas y conductuales. Deseaba ampliar las nociones de inteligencia hasta incluir no sólo los resultados de las pruebas escritas sino también los descubrimientos acerca del cerebro y de la sensibilidad a las diversas culturas humanas.

Aunque analicé las implicaciones educativas de la teoría en los capítulos finales del libro, mi enfoque no se dirigía al salón de clases» (Gardner, 1994).

Criterios para ser Inteligencia. Para fundamentar su teoría el autor plantea que para que una inteligencia pueda ser considerada como tal debe cumplir los siguientes criterios:

1. El potencial aislado por daño cerebral
2. Una historia evolucionista de las habilidades
3. La identificación de unas operaciones o habilidades básicas
4. Susceptibilidad a la codificación en sistemas simbólicos
5. Poseer una historia evolutiva
6. Estudios en poblaciones excepcionales como los retrasados mentales, los prodigios, entre otros
7. Apoyo en tareas experimentales en psicología
8. Apoyo en hallazgos psicométricos

### *¿Qué es la inteligencia?*

Estamos acostumbrados a pensar en la inteligencia como una capacidad unitaria o que abarca varias capacidades. Sin embargo, en oposición a esos enfoques de perfil más bien reduccionista, Gardner propone un enfoque de inteligencias múltiples. Se trata de un planteamiento sugerente, y acaso también provocativo, que permite problematizar sobre el fenómeno de la inteligencia más allá del universo de lo cognitivo.

Una inteligencia, para Howard Gardner (1995), «implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural». Si nos detenemos a mirar lo que involucra esta concepción de inteligencia para el intelecto humano, podemos observar:



problema para resolver significa que la actividad mental siempre tiene una meta: «resolver dicho problema», y persiguiendo este propósito establece unas estrategias o mecanismos para alcanzarlos.

Además, es importante considerar que los problemas van desde los simples a los complejos, y por consiguiente, tanto remendar un vestido como hallar la vacuna para una enfermedad mortal constituyen problemas que reflejan el intelecto humano.

La creación de un producto cultural: Creaciones cuya importancia están demarcadas por las culturas, igualmente se puede decir que van desde productos rudimentarios pero útiles, pasando por tecnologías sociales, hasta el desarrollo de la llamada tecnología dura, todas ellas en función del mejoramiento de la calidad de vida de las sociedades humanas. De aquí que podemos señalar que tanto una casita elaborada por un albañil especial llamado popularmente «el maestro de obra», como el diseño y construcción de un rascacielo llevado a cabo por un arquitecto representan expresiones de la inteligencia de las personas.

Una vez ilustradas las implicaciones cognitivas que conlleva el ejercicio de una inteligencia, veamos cuáles son las múltiples inteligencias identificadas por Gardner:

*Inteligencia lingüística.* Se refiere a la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus diversos usos. Por ejemplo, los poetas, novelistas, entre otros.

*Inteligencia musical.* Se refiere al uso adecuado del ritmo, melodía y tono en la construcción y apreciación musical. Por ejemplo, Beethoven...Shakira.

*Inteligencia lógico-matemática.* Referida a la facilidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento en la resolución de problemas. Por ejemplo, Einstein,...ingenieros.

*Inteligencia cenestésico-corporal.* Señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para manejar objetos con destreza. Por ejemplo, Babe Ruth ...Pelé.

*Inteligencia espacial.* Referida a la habilidad para manejar los espacios, planos, mapas, y a la capacidad para visualizar objetos desde perspectivas diferentes. Por ejemplo, Gasparov....arquitectos.

*Inteligencia intrapersonal.* Señala la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades. Por ejemplo, Gandhi...Freud.

*Inteligencia interpersonal.* Muestra la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos. Por ejemplo, Nelson Mandela...líderes.

*Inteligencia naturalística.* Se refiere la habilidad para discriminar y clasificar los organismos vivos existentes en la naturaleza. Estas personas se reconocen parte del ecosistema ambiental. Por ejemplo, Darwin ... biólogos.

Además de estas inteligencias, hoy Gardner (2000) se encuentra investigando dos probables nuevas inteligencias, es decir, aún son planteamientos hipotéticos: *La inteligencia moral y la existencial.*

*Inteligencia moral:* Referida a las capacidades presentes en algunas personas para discernir entre el bien y el mal, preocupadas por el respeto a la vida y a la convivencia humana.

*Inteligencia existencial.* Señala la sensibilidad por la existencia del ser humano, se muestra inquieto por reflexiones sobre la trascendencia humana, sobre alfa y omega.

Los seres humanos pueden conocer el mundo de ocho modos diferentes, que Gardner llama las ocho inteligencias humanas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Cada sujeto tiene su propio perfil de inteligencia, o sea, será más competente en algunas disciplinas y menos en otras

### **3.6 Procesamiento de la información: memoria y aprendizajes significativos**

#### *Aprender lo inexplicable: la memoria implícita*

El aprendizaje, como hemos dicho, es un proceso cerebral que involucra mecanismos perceptivos y asociativos o relacionales. Las formas de aprendizaje complejo se basan en otras básicas o en combinaciones de ellas. Muchas de esas formas básicas dan lugar a memorias implícitas, también llamadas procedimentales. Memoria implícita son los recuerdos básicamente inconscientes en que se basan nuestros hábitos perceptivos y motores. La memoria implícita se forma a partir de tipos de aprendizaje filogenéticamente antiguos, estrechamente ligados a las condiciones particulares de adaptación y supervivencia de cada especie.

Memoria implícita es ese tipo de memoria que hace que dejemos de sobrecogernos cuando oímos ruidos intensos con los que ya estamos familiarizados (habituación), salivar ante la presencia de una comida apetitosa (condicionamiento clásico), comportarnos rutinariamente de forma socialmente aceptada (condicionamiento instrumental), reconocer inmediatamente a nuestros familiares y amigos (aprendizaje perceptivo) o montar en bicicleta (aprendizaje motor). Es, por tanto, el tipo de aprendizaje y memoria sobre cómo se hacen las cosas que solemos hacer. Su expresión es en gran medida automática y difícil de verbalizar. Generalmente es una memoria fiel, rígida y duradera, que se adquiere gradualmente y se perfecciona con la práctica.

Una excepción son las memorias de las situaciones con alto contenido emocional, que pueden ser adquiridas y formadas muy rápidamente, con una sola experiencia. Muchos no olvidarán nunca el momento y lugar o situación en que recibieron la noticia del colapso de las torres gemelas de Nueva York, la primera vez que vieron a su hijo recién nacido u otras primeras veces.

Otra característica de las memorias implícitas son las predisposiciones biológicas de cada especie animal y de cada persona para adquirirlas. Prácticamente todas las formas de aprendizaje que dan lugar a memoria implícita están condicionadas por grados más o menos específicos de plasticidad cerebral. Hay muchos ejemplos. Las abejas son animales especialmente capaces de establecer asociaciones con colores y olores, los pájaros que anidan tienen una excelente memoria espacial, las ratas son animales bien adaptados al aprendizaje en laberintos, los primates han desarrollado habilidades especiales para el aprendizaje de naturaleza social y, entre estos últimos, los humanos son especialmente capaces de reconocer voces y rostros. En humanos encontramos además diferencias de género y entre individuos. Las mujeres, por término medio, tienen capacidades analíticas superiores a las de los varones, quienes, a su vez, por término medio, superan a aquellas en habilidades espaciales. Es obvio, por otro lado, que diferentes individuos de uno y otro

sexo heredan predisposiciones que les capacitan para desarrollar mejor determinados tipos de aprendizaje. Ni que decir tiene, lo importante que son también las predisposiciones de origen ambiental, educativas y sociales.

#### *Aprender lo explicable: la memoria explícita*

La memoria explícita, por su parte, son los recuerdos deliberados y conscientes que tenemos sobre nuestro conocimiento del mundo o sobre nuestras experiencias personales. Es el almacenamiento cerebral de hechos (memoria semántica) y eventos autobiográficos (memoria episódica). Se expresa conscientemente y es fácil de declarar verbalmente o por escrito, lo que le ha valido también, en humanos, el nombre de memoria declarativa.

A diferencia de la implícita, este tipo de memoria puede adquirirse en uno o pocos ensayos y tiene como destacada particularidad el poder expresarse en situaciones y modos diferentes a los del aprendizaje original, es decir, es una memoria de expresión flexible, promiscua y cambiante. Es la memoria correspondiente al llamado aprendizaje relacional, una forma evolucionada de aprendizaje que nos permite comparar y adquirir información sobre gentes, lugares, cosas y circunstancias complejas, utilizando más de una modalidad sensorial. Requiere, por tanto, la intervención de diferentes zonas de procesamiento cerebral de información, como la corteza más evolucionada del cerebro (la neocorteza), que está ampliamente implicada en el análisis de la información sensorial y las percepciones, o el denominado lóbulo temporal medial del cerebro, que incluye el hipocampo, una región, como veremos más adelante, especialmente crítica para la formación de este tipo de memoria.

A diferencia de la memoria implícita, la memoria explícita puede establecerse en una única experiencia, sobre todo, como también ocurría con la memoria implícita, cuando su contenido tiene un carácter fuertemente emocional. Gracias a este tipo de memoria sabemos, por ejemplo, quien fue Teresa de Calcuta, que es – o qué no es- un periodista, cuándo hay que hacer la declaración de la renta o dónde vive un amigo (memoria semántica). Es también la memoria que nos permite recordar las jugadas de gol de un partido o lo que hemos hecho durante todo el día (memoria episódica).

#### *Información general*

La memoria explícita ha sido especialmente analizada en individuos con lesiones cerebrales, particularmente en el hipocampo. Un caso muy relevante por su gran repercusión en el conocimiento sobre las bases cerebrales de la memoria, fue el de HM, un individuo que había sufrido ataques epilépticos desde los 16 años. Cuando tenía 27, ni siquiera las dosis masivas de fármacos anticonvulsivantes aliviaban su enfermedad, por lo que fue intervenido quirúrgicamente para tratar de reducir sus síntomas, especialmente la intensidad de las convulsiones. El cirujano extirpó buena parte del hipocampo en ambos hemisferios cerebrales. La operación fue exitosa y HM pudo a partir de entonces controlar sus crisis con ayuda de medicación.

### 3.7 Ritmos y estilos de aprendizaje. Detección de alumnos sobresalientes.

*Proceso de detección e identificación de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.*

¿Es necesario evaluar a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes? Es común encontrar en las personas la idea de que los alumnos sobresalientes no requieren de apoyos distintos a los del resto de sus compañeros, de hecho, que son alumnos que por sí solos destacan, independientemente del soporte específico que pueda brindárseles.

También se considera, en muchas ocasiones, que son otros alumnos los que necesitan de más apoyos (como los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad) y que, además, los alumnos con aptitudes sobresalientes son buenos candidatos para ayudar a estos compañeros y a su maestro de grupo, asignándoles tareas específicas que muchas veces, lejos de estimularlos, los desmotivan. Existen alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes que presentan necesidades educativas especiales, tomando en cuenta que la manera de entender y desarrollar el currículo ordinario resulta insuficiente para estimular y optimizar sus potencialidades; asimismo, se han detectado alumnos con aptitudes sobresalientes con dificultades significativas en su desarrollo educativo, tales como bajo rendimiento escolar, problemas de conducta, dificultades de relación con sus compañeros, u otros. Las consideraciones anteriores ponen de relieve la importancia de que estos alumnos sean detectados y evaluados para identificar sus necesidades educativas específicas, y responder acertadamente a ellas.

Está claro que la detección de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, así como la intervención educativa subsiguiente, guarda una estrecha relación con la manera como se entiende la condición sobresaliente. De ahí la importancia de considerar que ante una postura conceptual fuertemente determinada por el contexto social y educativo en el que se desenvuelve un alumno o alumna, la manifestación y características de la aptitud sobresaliente estén determinadas por las condiciones del entorno.

Por consiguiente, en el proceso de detección de estos alumnos se debe tener presente que la condición sobresaliente y las necesidades educativas especiales que puedan estar asociadas tiene un carácter relativo, porque depende del nivel de competencia curricular de los compañeros y de los recursos disponibles en la escuela; y transitorio o permanente, porque depende de las condiciones del entorno para que las características del alumno o alumna persistan o no.

Por otra parte, se debe tener presente que los alumnos o alumnas con aptitudes sobresalientes no son una población con características homogéneas, sino que entre ellos se manifiestan diferentes perfiles, resultantes de una compleja combinación de características personales y sociales, de modo que hay alumnos con aptitudes intelectuales, creativas, socio afectivas, artísticas y psicomotrices. De esto se desprende la necesidad de contemplar la detección e identificación de las necesidades educativas especiales de estos alumnos como un proceso de evaluación mixto y plural, que partiendo de bases comunes sea sensible a las características específicas de los diferentes tipos de aptitud sobresaliente y, sobre todo, a las diferencias inherentes a cada una de las personas.

La comprensión de la detección como un proceso sistemático e integral es fundamental, debido a que no existe un instrumento o procedimiento único que permita detectar a los alumnos con aptitudes sobresalientes. Es necesaria la participación de varios actores quienes pueden aportar la información requerida para hacer una evaluación adecuada. Dentro de este proceso el uso de fuentes e instrumentos debe estar bien justificado y debe ser pertinente al logro de un objetivo común; es importante definir el tipo de información que se puede obtener de cada instrumento y manejar criterios apropiados para la síntesis de información proveniente de las distintas fuentes. El proceso de detección e identificación de las necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes comprende las siguientes características:

- Se basa en los principios de la integración educativa en la que se promueve el trabajo cooperativo e interdisciplinario.
- Es un procedimiento eminentemente pedagógico, orientado al conocimiento de las características y las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas.
- Es una acción colegiada. En ella participan maestros de grupo, el equipo de apoyo de educación especial, la familia, los alumnos y, si el caso lo amerita, el maestro de educación física, artística o algún especialista.
- Su enfoque es global y contextual ya que considera las esferas: cognoscitiva, afectiva y psicomotriz del alumno, además de su contexto familiar y social.
- Su instrumental es mixto. Está compuesto por métodos e instrumentos de evaluación formales, tales como pruebas estandarizadas y escalas de medida a la vez que utiliza otros no formales como la entrevista, el cuestionario y la observación.

La detección oportuna de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes es el primer paso para que estos alumnos reciban los apoyos y la atención que requieren y logren el desarrollo de sus potencialidades; significa también lograr los principios fundamentales de la integración educativa, los cuales pretenden que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan alcanzar una buena calidad de vida, disfrutar de sus derechos humanos y de la oportunidad de desarrollar sus capacidades dentro de los espacios de la educación regular.

De esta forma, estaremos justificando y elevando la calidad de los servicios educativos. Algunas de las consideraciones a tomar en cuenta al momento de llevar a cabo el proceso de detección e identificación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes son las siguientes:

- La objetividad de los participantes en todo momento del proceso de detección.
- Los criterios de identificación, basados en las características que distinguen a los alumnos o alumnas con aptitudes sobresalientes de aquellos que no las presentan. Deberán tener en cuenta no sólo el producto sino también el proceso por el que se llega a él.
- La atención a las medidas e indicadores cuantitativos pero, sobre todo, a la información cualitativa, dada la diversidad existente entre los alumnos.
- La identificación por realizarse desde distintas vías para que se contemplen todas las variables posibles que caracterizan las aptitudes sobresalientes. Contemplar el valor de la información proveniente de otros medios que no sean exclusivamente las pruebas, por ejemplo, los productos de trabajo de la escuela, la casa u otro ámbito en el que el niño se exprese.

- Las posibilidades de error en la identificación a través de una revisión continua durante todo el proceso.
- Los efectos que tiene la cultura en la valoración de los comportamientos, de los productos de una tarea, etcétera.

## 2. Descripción del proceso de detección

El proceso de detección e identificación de las necesidades educativas especiales suele consistir en procedimientos que incluyen principalmente pruebas formales o estandarizadas; sin embargo, esto resulta muy costoso en cuanto a la adquisición del propio material, a la capacitación del personal para su utilización y en lo que se refiere al tiempo y espacio que demanda desde su conocimiento, su aplicación, su interpretación e integración de resultados entre las distintas pruebas empleadas.

Además se considera que el maestro o maestra de grupo, así como los maestros de educación especial y la familia, constituyen un valioso recurso que debemos aprovechar para recabar información más certera con respecto a la situación por la que atraviesa el alumno o alumna, de una manera sencilla, económica y de fácil acceso. La detección e identificación de las necesidades educativas especiales que pueden presentar los alumnos con aptitudes sobresalientes es una tarea imprescindible en el proceso de intervención educativa para que éstos se desarrollen de una manera integral y equilibrada. El proceso de detección e identificación propuesto consta de tres fases generales:

- A) fase de detección inicial o exploratoria;
- B) fase de evaluación psicopedagógica, y
- C) fase de detección permanente.

Éstas se describen a continuación:

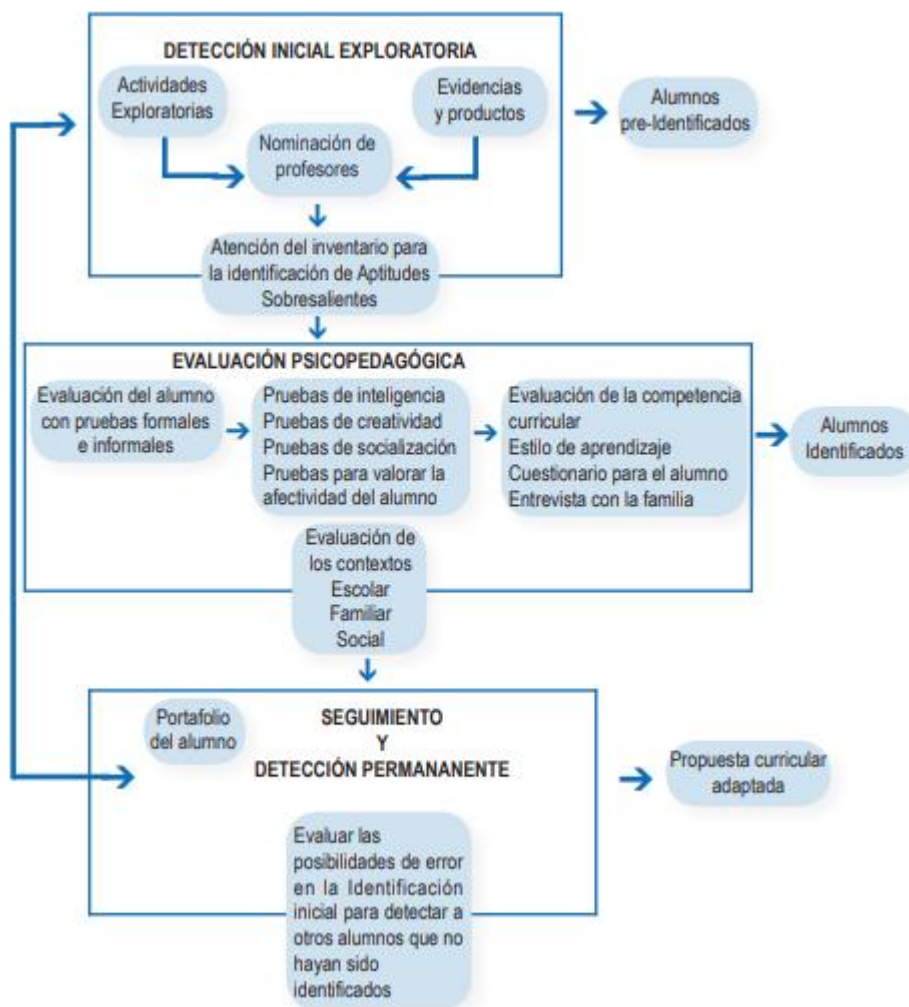
- A) La detección inicial o exploratoria de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes tiene como propósito detectar dentro del grupo regular a los alumnos y alumnas que posiblemente presentan aptitudes sobresalientes. Los procedimientos que se proponen para la detección parten de técnicas informales que contemplan instrumentos de fácil comprensión y manejo que involucran a diferentes actores, especialmente a los maestros de grupo, a los de educación especial y a la familia. De esta manera, se pretende que los distintos puntos de vista de las personas participantes en el proceso de evaluación – obtenidos a partir de la observación y convivencia diaria con el alumno, y de la aplicación de los instrumentos correspondientes– puedan ayudar a determinar si existe o no alguna(s) aptitud(es) sobresaliente(s) en el alumno.
- B) La segunda fase del proceso, la evaluación psicopedagógica, parte de un enfoque específico e individual. Los propósitos que se persiguen en esta fase consisten en precisar las capacidades y destrezas del alumno, corroborar la presencia de alguna aptitud sobresaliente, identificar las necesidades educativas especiales que pueda presentar y, en consecuencia, tomar las medidas pedagógicas pertinentes en una propuesta curricular adaptada. En esta fase participan los profesores de grupo regular (actual y anterior), los de educación física, de educación artística, los profesores de educación especial (maestro

de apoyo, y otros especialistas), la familia y el propio alumno o alumna por evaluar.

- C) La última fase del proceso de evaluación, la detección permanente del alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, tiene dos propósitos principales: por un lado, continuar con un proceso de detección a lo largo del año escolar, con la intención de no cerrar la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes a partir de la decisión adoptada en una primera evaluación. Por otro lado, con esta fase de detección permanente se pretende valorar la pertinencia y viabilidad de la propuesta curricular adaptada que se ha diseñado para el alumno o alumna con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.

### 3.8 La superdotación

*Diagrama: Proceso de detección e identificación de necesidades educativas especiales de los alumnos con aptitudes sobresalientes*





El tránsito de una perspectiva de la práctica educativa, que tienda de la homogeneización de los alumnos hacia la comprensión de lo diverso, es decir, concibiendo a los alumnos como individuos con características propias, trae implicaciones educativas importantes, entre las que destacan: tener una concepción de un currículo abierto y flexible, una búsqueda constante de cambios conceptuales y de actitud frente al ejercicio de las prácticas, una actualización permanente de los maestros y una implementación de nuevas y variadas estrategias didácticas que den una respuesta oportuna a las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos.

### *El proyecto escolar*

Cualquier escuela, si pretende que sus prácticas sean coherentes, deberá articular, ordenar y planear sus actuaciones con base en un escenario en el que concurren los objetivos educativos, los recursos, la estructura, la tecnología, el contexto sociocultural y, por supuesto, las características de la población que atiende. La existencia de una directriz institucional, es decir, de una planeación, llámese plan estratégico o proyecto escolar, permitirá unificar criterios y contrarrestar, además, las actuaciones contradictorias; coordinar la participación y la corresponsabilidad; distribuir las tareas docentes y de los alumnos desarrollando las capacidades y favoreciendo el crecimiento personal y profesional; evitar la improvisación o la rutina; reducir la incertidumbre al clarificar los objetivos y las metas; incentivar a la comunidad y, con todo ello, configurar poco a poco un centro escolar con características propias y con un rumbo bien definido.

El proyecto escolar, entendido como “el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar”, establece criterios, principios y prioridades que se convierten en una guía para ordenar todas las actividades que, día a día, se realizan en la escuela y que suponen intentos planificados de una transformación.

El proyecto escolar se caracteriza por anticipar la acción y tener una visión prospectiva; por abarcar los diferentes ámbitos donde se desarrolla la acción escolar y tener una finalidad común a todos los miembros de su comunidad; asimismo, se caracteriza por ser un instrumento abierto susceptible de revisión y mejora constante, elaborado y desarrollado de forma conjunta.

Para elaborarlo, la escuela tiene que asumir la responsabilidad de evaluarse para conocer las necesidades y características que la distinguen, las cuales varían de centro a centro dependiendo del contexto social, cultural, geográfico, etcétera, en el que se encuentre; de las características y necesidades de sus alumnos; del tamaño de la institución; de los grados escolares que atiende; de los recursos con que cuenta (humanos, materiales); del tiempo disponible para el trabajo conjunto, y del carácter estable o cambiante del personal, entre otras condiciones en las cuales realiza sus planteamientos de mejora. Para llevar a cabo esta evaluación se consideran los siguientes ámbitos: el trabajo en el aula y las formas de enseñanza, la organización y el



funcionamiento de la escuela, los materiales y recursos con que cuenta la escuela, la relación entre la escuela y las familias de los alumnos, y la vinculación intra e interinstitucional.

### *El proyecto curricular*

El proyecto curricular o bien la planeación del trabajo educativo, se constituye por el conjunto de decisiones que han de tomar colectivamente los maestros de la escuela, en relación con los diferentes componentes curriculares para definir los medios y las características de la intervención pedagógica de la escuela y para dotarla de coherencia a lo largo de la enseñanza. La tarea de la escuela es realizar un trabajo diferenciado, reconociendo, entre otros aspectos, los intereses, los diferentes estilos de aprendizaje y las necesidades educativas especiales asociadas a distintos factores como la discapacidad o las aptitudes sobresalientes, considerando las distintas áreas de aprendizaje, acordando las metas propuestas para cada área y los procedimientos correspondientes para lograrlas.

Este documento facilita el proceso educativo cuando la escuela ha planteado los objetivos de la enseñanza desde una perspectiva de la formación integral y funcional, contextualizados y adaptados a la realidad particular que presenta; posibilita ampliar el campo de intervención de los maestros, pues participa en el establecimiento del marco educativo en que ha de situar su trabajo docente; moviliza los conceptos que el maestro tiene de la enseñanza; favorece su trabajo individual y puede garantizar la continuidad del mismo.

### *Enriquecimiento*

De acuerdo con las condiciones educativas de nuestro país, el enriquecimiento es una estrategia de intervención que puede brindar aportaciones significativas al proceso de atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes y a la comunidad educativa en general. De ahí que se percibe como una opción viable y pertinente que ofrece a la escuela en su conjunto una gran oportunidad para transformarse y enriquecerse mediante la realización de ajustes y modificaciones en sus prácticas educativas y organizativas.

Asimismo, le ofrece una serie de posibilidades para atender a la diversidad de los alumnos y alumnas que asisten a ella, incluyendo a los que presentan alguna discapacidad. El enriquecimiento se caracteriza por el desarrollo de experiencias de aprendizaje diferenciadas que parten del reconocimiento de las capacidades, aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Estas experiencias pretenden ser apropiadas y estimulantes para todos los alumnos, presenten o no necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, aspecto que es de suma importancia ya que no sólo se pretende favorecer al alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes sino a toda la comunidad educativa de la que forma parte.

En este sentido, se busca que las experiencias diferenciadas de las que sean partícipes los alumnos partan del reconocimiento de sus aptitudes y capacidades individuales que hay que favorecer. El enriquecimiento se puede llevar a cabo en tres ámbitos del trabajo educativo: en el

contexto escolar, en el contexto áulico y de manera extracurricular, en donde cada uno conlleva la realización de acciones específicas para su desarrollo e implementación en las escuelas.

### 3.9 Estrategias y aptitudes para el aprendizaje escolar

#### *Tipos de enriquecimiento*

Son tres los tipos de enriquecimiento que conforman esta propuesta de intervención pedagógica:

- A) enriquecimiento del contexto escolar,
- B) enriquecimiento del contexto áulico, y
- C) enriquecimiento extracurricular.

A) El enriquecimiento del contexto escolar contempla la inclusión de programas o estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, de tal modo que en el diseño del proyecto escolar y en el sistema organizacional de la escuela se fortalezca la intervención educativa de estos alumnos como parte de la atención que se ofrezca a la diversidad de la que forman parte.

B) El enriquecimiento del contexto áulico se basa en la consideración de programas y propuestas de intervención pedagógica que favorezcan el desarrollo de las habilidades identificadas en cada uno de los alumnos, concretadas en la propuesta curricular adaptada, y en la realización de adecuaciones en los elementos del currículo, ya sea en la metodología, la evaluación, los contenidos o propósitos educativos.

C) El enriquecimiento extracurricular consiste en el fortalecimiento del proceso educativo a través del establecimiento de vínculos inter institucionales, con profesionales o instancias fuera de la escuela dispuestos a desarrollar programas específicos que respondan a los intereses y aptitudes de los alumnos que no tienen fácil cabida en los contenidos curriculares de la escuela.

### 3.10 La evaluación como proceso de comunicación, comprensión y mejora de la calidad educativa

¿Qué significa evaluar?

El objeto de estudio más difícil de evaluar es el desarrollo del ser humano, al tener éste la capacidad permanente de aprender, evolucionar, adaptarse y cambiar, por lo que evaluar en el terreno educativo, es decir, el aprendizaje convencional de las personas, se torna en una actividad aún más compleja. En el campo de la evaluación educativa, la evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los programas educativos del orden estatal y federal, y la gestión de las instituciones, con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa (ruiz, 1996; Hopkins, 1998; JcSee, 2003; Worthen, Sanders y fitzpatrick, 1997)

¿Qué se evalúa?

El objeto de evaluación se refiere al componente que se evalúa, respecto al cual se toman decisiones en función de un conjunto de criterios establecidos. con base en el Plan de estudios 2011. Educación Básica, el objeto de evaluación son los aprendizajes de los alumnos. En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias y orientan a los docentes para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen en la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que se cuenta con referentes de evaluación que permiten dar seguimiento y apoyo cercano a los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2011).

¿Para qué se evalúa?

Toda evaluación que se lleve a cabo durante el ciclo escolar, independientemente de su momento (inicio, durante el proceso o al final del proceso), de su finalidad (acreditativa o no acreditativa), o de quienes intervengan en ella (docentes, alumnos), se hará desde el enfoque formativo de la evaluación, es decir, evaluar para aprender como se señala en el séptimo principio pedagógico del Plan de estudios 2011, y en consecuencia mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, a partir de las evidencias recolectadas a lo largo del proceso se puede retroalimentar a los alumnos para mejorar su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprendizaje. Por ello, el docente brindará propuestas de mejora y creará oportunidades de aprendizaje para que los alumnos continúen aprendiendo.

Con esto, los docentes comparten con los alumnos, madres y padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. esto brinda comprensión y apropiación compartida respecto a la meta de aprendizaje y los instrumentos a utilizar para conocer su logro; además, posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje. Por lo que es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y de la práctica docente (SEP, 2011).

### **3.11 Seguimiento y sistematización de las experiencias de aprendizaje**

¿Quiénes evalúan?

El docente frente a grupo es el encargado de evaluar los aprendizajes de los alumnos. Para ello planifica y conduce procesos de evaluación en diferentes contextos y con diversos propósitos y alcances para el aseguramiento del logro de los aprendizajes de sus alumnos. desde el enfoque formativo, existen tres formas en las que el docente puede realizar la evaluación: la interna, la externa y la participativa (nirenberg, brawerman y ruiz, 2003).

La interna se refiere a que el docente evalúa a los alumnos del grupo que atiende en un ciclo escolar, porque tiene un conocimiento detallado del contexto y las condiciones en las que surgen los aprendizajes de los alumnos. este conocimiento propicia la reflexión y el autoanálisis para la contextualización adaptación de sus estrategias de enseñanza y de evaluación, con el fin de crear las oportunidades que permitan que los alumnos mejoren su aprendizaje.

La evaluación participativa se refiere a que el docente evalúaal involucrar otros actores educativos, como sus alumnos, docentes o directivos. esta forma de evaluar permite establecer acuerdos y negociaciones entre los involucrados, ya que se promueve la participación de todos y, por tanto, los cambios son factibles. de esta manera, la evaluación se convierte en un recurso común para mejorar el aprendizaje, lo cual implica que se establezcan acuerdos y se compartan criterios de evaluación para que todos puedan mejorar cuando el docente involucra a sus alumnos en el proceso de evaluación, propicia que ellos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje; para lo cual pueden promoverse los siguientes tipos de evaluaciones formativas que son complementarias a las que realizan los docentes.

**Autoevaluación:** es la evaluación que realiza el propio alumno de sus producciones y su proceso de aprendizaje. de esta forma, conoce y valora sus actuaciones, y cuenta con más bases para mejorar su desempeño (SEP, 2011).

**Coevaluación:** es la evaluación que realiza el propio alumno en colaboración con sus compañeros acerca de alguna producción o evidencia de desempeño determinada de esta forma aprende a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva. además, representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos (SEP, 2011).

**Heteroevaluación:** es la evaluación que el docente realiza de las producciones de un alumno o un grupo de alumnos. esta evaluación contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos mediante la identificación de las respuestas que se obtienen con dichos aprendizajes y, en consecuencia, permite la creación de oportunidades para mejorar el desempeño (SEP, 2011)

## LINKOGRAFÍA

[https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta\\_inter.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta_inter.pdf)

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-SociedadYEducacion-6429461%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-SociedadYEducacion-6429461%20(1).pdf)

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7327.pdf>

<https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>

<https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>

<https://bibliotecaiztapalapauin.files.wordpress.com/2018/07/aprendizaje-memoria.pdf>

<https://www.redalyc.org/pdf/935/93501010.pdf>