



Materia: Didáctica II

Asesora: Nayeli Morales Gómez.

RECOMENDACIONES

A partir de este momento, usted iniciará el estudio de la materia de DIDÁCTICA II de UDS.

Por lo cual felicito a cada uno, debido al inmenso número de profesionistas que imparten clases y dejan a un lado la profesionalización docente, ustedes son muestra de la mejora y del interés de aprender a enseñar con calidad y conocimientos sustentados en una maestría, por ello le sugiero leer y tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Planifique

Usted es responsable de su propio proceso de formación. El tiempo es oro y vale la pena aprovecharlo.

- Analice

Desarrolle en orden las actividades sugeridas, lea con atención, analice, hágalo a conciencia. Estructure sus ideas y aprendizajes.

Nota: no se tomarán en cuenta las participaciones copiadas y pegadas en las actividades de foros.

- Construya

Al final de cada temática es importante que construya y estructure sus propias ideas, aportes y conclusiones. Esta es la mejor prueba de que usted aprendió a aprender.

Nota: los ensayos bajados de alguna página de internet serán rechazados automáticamente.

- Afiance sus conocimientos

Es muy importante que usted se detenga de vez en cuando, medite si está aprendiendo y afiance los aprendizajes ya adquiridos.

- El trabajo cooperativo

El trabajo en equipo, contribuye positivamente. Reúnase y comparta con otras personas, si su horario laboral así lo permite, ésta es una manera de aprender a aprender compartiendo. Y sobre todo eche andar lo aprendido con sus alumnos y cambie lo que hasta hoy no le ha traído resultados es su proceso de enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVOS

- Fortalecer como educadoras/es y personas comprometidas en el desarrollo educativo, personal y social, las capacidades y actividades hacia el trabajo docente.
- Aplicar diferentes estrategias didácticas, como herramientas metodológicas, en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.
- Analizar la importancia de la didáctica en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Adquirir habilidades y destrezas para planificar en forma eficaz y efectiva.

Contenido

| | |
|---|----|
| UNIDAD I PRINCIPALES PROBLEMAS DE ENSEÑANZA | 4 |
| I.1 Programas de estudios | 4 |
| I.2. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales | 10 |
| I.3. Los métodos de Evaluación | 15 |
| I.4. Las condiciones Institucionales | 22 |
| UNIDAD II ¿QUÉ ES APRENDER Y QUÉ ES ENSEÑAR? | 25 |
| 2.1 La teorización | 25 |
| 2.2 Diversos enfoques en el proceso de enseñanza. | 30 |
| 2.2 Aspectos del desarrollo socio-afectivo. | 36 |
| 2.3 Las competencias del estudiante para aprender a aprender | 37 |
| 4.1 Las competencias del docente en los nuevos enfoques. | 42 |
| 2.3 Piaget y sus contribuciones. | 44 |
| 2.4 Skinner y sus contribuciones. | 46 |
| 2.5 Gagné y sus contribuciones. | 50 |
| UNIDAD III EL AULA DE CLASES | 55 |
| 3.1. ¿Cómo escoger y organizar actividades de Enseñanza y Aprendizaje? | 55 |
| 3.2. alumnos con Necesidades Educativas Especiales. | 65 |
| 3.3 ¿Cómo mejorar la comunicación entre el profesor y el alumno? | 71 |

UNIDAD I PRINCIPALES PROBLEMAS DE ENSEÑANZA

I.1 Programas de estudios

CURRICULUM, PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS

Hortensia Murillo Pacheco

El significado y la extensión del concepto de curriculum varían sustancialmente de acuerdo a los autores y a las visiones ideológicas según las necesidades de los grupos sociales en cada momento histórico. Por tanto, el curriculum es una construcción social y cultural, y como afirma la Doctora Aguirre: “En él se depositan gran parte de las expectativas y confianzas en la adquisición de los conocimientos y competencias que requiere toda sociedad, en él se concretan los parámetros de calidad y eficiencia que hoy por hoy, atraviesan nuestra vida académica” (Aguirre, 2006: 3)

Así, podemos afirmar que el curriculum escolar representa un proyecto donde de manera explícita e implícita se concretan una serie de concepciones ideológicas, socio-antropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, que expresan la orientación e intencionalidad del sistema educativo. Como producto cultural que es, está en constante movimiento, pues es permanentemente rebasado por la realidad, por las exigencias de la sociedad y del mundo laboral y productivo, así como de las políticas nacionales y de organismos internacionales, etcétera.

El currículum debe considerar las condiciones reales en las que se llevará a cabo dicho proyecto, tomando en cuenta los principios y orientaciones generales, así como la práctica pedagógica.

Ahora bien, el curriculum no es sólo proyecto, abarca también la dinámica de su realización. Toda propuesta curricular incluye “desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica” (Casarini, 1999:7) Esto constituye el llamado curriculum formal u oficial.

El currículum real o vivido es “la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula” (Casarini, 1999:8) Para entender el currículum real es preciso realizar un análisis de las condiciones escolares –disposición del espacio y su uso, la vida social en las aulas, las relaciones profesor-alumnos, los métodos educativos, tipo de comportamiento que exigen las instituciones educativas y su estructura de funcionamiento, etc.- ya que esto mediatiza las finalidades explícitas de todo currículum escolar.

El llamado currículum oculto no está explícito, “se caracteriza por dos condiciones: qué no se pretende y qué es conseguido a través de la experiencia natural, no directamente planificada por los profesores en sus aulas” (Gimeno, S. 1994:155).

Ph. Jackson, W. (1975) postula que el currículum oculto está constituido por las relaciones que se establecen en el ambiente escolar, así como la distribución del tiempo y el espacio, las relaciones de autoridad, el uso de premios y castigos y el clima de evaluación. Tiene una dimensión sociopolítica innegable. Los análisis sobre este currículum provienen del estudio social y político de los contenidos y de las experiencias escolares. Hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competición-colaboración, docilidad y conformidad, entre otros son inculcados consciente o inconscientemente por la escuela y expresan el modelo de egresado que pretenden formar.

Jackson hace un estudio de la monotonía de la vida cotidiana escolar y pone el énfasis en los múltiples aspectos rutinarios que pasan casi desapercibidos para la mayoría de las personas que a fuerza de vivirlos constantemente los consideran naturales y lo que es más grave aún, como parte del proceso formativo de los estudiantes. El mismo Jackson considera que estos procesos tienen una gran influencia debido a que son interiorizados en el ser humano, sin pasar por su conciencia y que su repercusión es importante en la vida futura de los educandos.

Actualmente se incluye otra dimensión del currículum, el currículum nulo, que constituye la parte de la realidad que se anula, que no se incluye en la cultura escolar, bien porque son contenidos que se consideran inadecuados para determinadas edades – sexualidad, guerra, política, derechos humanos, etc.-, o bien por el predominio de ciertas visiones ideológicas -algunas etapas históricas, determinadas orientaciones teóricas o políticas, algunos avances científicos, etc.-.

Las fuentes del currículum son los marcos que nutren la información para tomar decisiones sobre cada uno de los ámbitos de la intervención educativa, éstas son:

a) La fuente sociológica o socioantropológica, que está determinada por visiones ideológicas, responde a la pregunta ¿para qué educar? ¿para qué enseñar?, se encuentra representada por la finalidad, los propósitos, los objetivos generales, etc. que constituyen el punto de partida que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica.

b) La fuente epistemológica condicionada y determinada por la fuente sociológica, pues depende de las finalidades que se hayan atribuido a la enseñanza, responde a la pregunta ¿qué enseñar? Así, la función de las disciplinas de los conocimientos y de las materias que se desprenden de la fuente epistemológica representarán las finalidades de la educación según el sentido y la función social que se le asigne a la enseñanza en toda propuesta curricular. c)

La función didáctica que responde a la pregunta ¿cómo enseñar? está vinculada con la fuente psicológica ¿cómo se aprende? La concepción de aprendizaje que se sustenta en el currículum va a determinar las formas de enseñar, o sea las decisiones que los docentes tomen dentro del aula para promover el aprendizaje en los estudiantes. Es decir, las fuentes psicológica y didáctica determinan la concepción que se tiene de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El currículum se considera como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que son responsables directos de su puesta en marcha (Coll, 1992:31). El

proyecto conjuga la teoría y la práctica, el deber ser y el ser. Lo constituyen los docentes, las instalaciones educativas, la sociedad, los padres, los alumnos, las instituciones gubernamentales y privadas, es decir, toda instancia aplicada en su elaboración y desarrollo. En términos generales comprende los siguientes aspectos:

- Fundamentación • Identificación de la carrera
 - Perfil de ingreso y egreso
- Estructura y organización curricular
- Programas de las materias, áreas o módulos Y otros

PLAN DE ESTUDIOS

Se deriva de la expresión latina: ratio studiorum, que aproximadamente significa organización racional de los estudios (Furlán, 1996:96). Casarini, Glazman e Ibarrola exponen que:

“El plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum” (Casarini, 1999:8).

“El plan de estudios es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosos, profesionalmente eficientes” (Glazman e Ibarrola, 1978:13).

En los planes de estudio subyacen las mismas concepciones que sustentan las respectivas propuestas curriculares, así como la concepción del profesional que se desea formar y su papel de la sociedad. Se pueden inferir las concepciones de aprendizaje, conocimiento, etc., a partir de los objetivos de aprendizaje, de la organización, secuencia y continuidad de las materias.

Los planes de estudio pueden estar organizados por asignaturas, áreas de conocimiento o módulos, cualquiera de las opciones implícitamente tienen una concepción de hombre, ciencia, conocimiento, práctica, vinculación escuela-sociedad, aprendizaje y enseñanza, práctica profesional, etc. Deben tener una fundamentación derivada del currículum formal, de la cual emana la organización de todos los elementos que lo integran, tales como:

- Descripción de la finalidad de la carrera o del nivel educativo
- Tiempo de duración de las carreras
- La organización por trimestres, semestres o anuales
- La estructuración por asignaturas, áreas o módulos
- Especificación de objetivos generales y específicos de cada materia, área o módulo
- Número de horas de teoría y de práctica de cada materia, área o módulo
- Materias obligatorias, optativas y total de créditos
- Especificaciones sobre el servicio social.
- Opciones y requisitos de titulación y otros.

La representación gráfica del Plan de Estudios es el mapa curricular, en donde se visualiza en forma integral la organización y distribución de las asignaturas, áreas o módulos. Permite establecer la relación vertical, es decir analizar qué relaciones existen entre las asignaturas, etc., de cada semestre o año escolar, qué enlaces se pueden establecer entre ellas, cómo se puede propiciar una integración o recuperación de contenidos para ayudar a que los estudiantes establezcan núcleos de interacción. Así como también la relación horizontal, que se refiere a la vinculación que existe entre materias o áreas de todos los semestres o años escolares, que reflejan criterios de continuidad, secuencia e integración de los contenidos.

PROGRAMAS DE ESTUDIO

La organización y planificación de cada asignatura, área o módulo, constituyen los programas de estudio, que son la herramienta fundamental de trabajo de los docentes y obviamente la finalidad y la intencionalidad, así como la forma de operarlos se derivan tanto

de la fundamentación de los currícula, como de los planes de estudio dentro de los cuales se ubican.

“Un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen” (Pansza, M. 1986:17). Es necesario tener presente con cuántas sesiones se cuentan para desarrollar el programa y analizar las situaciones en que se desarrollará. También es conveniente conocer las características y número de los estudiantes, recursos con los que se cuenta, horario, tipo de unidad didáctica (curso, seminario, taller, laboratorio, práctica clínica o social y otras). Una vez aclarado lo anterior es necesario ubicar la unidad didáctica en el plan de estudios para establecer las relaciones verticales y horizontales.

Es recomendable que en las instituciones educativas exista una presentación unificada de los programas. En general pueden organizarse de la siguiente manera:

- Datos generales • Introducción o justificación del curso • Objetivos terminales • Temáticas de las unidades • Bibliografía básica y complementaria • Metodología del trabajo • Criterios de evaluación y acreditación.

Enseguida se desarrollará cada una de las unidades que componen el total del curso, de la manera siguiente:

- Descripción de la unidad • Objetivos • Contenidos • Actividades de aprendizaje
- Evaluación
- Bibliografía

Estos programas se redactarán para ser entregados a los alumnos al inicio de un curso, para su análisis y discusión, para aclarar dudas y realizar algunos ajustes basados en sus necesidades y expectativas.

I.2. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Según la LOGSE (1990), el concepto de n.e.e. está en relación con la idea de diversidad de los alumnos y se concreta en la:

"La atención a aquellos alumnos que, de forma complementaria y más especializada, precisan de otro tipo de ayudas menos usuales, bien sea temporal o permanentemente".

El término "alumnos con necesidades educativas especiales" fue acuñado en el informe Warnock (1981) para definir a aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje que hace necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlas.

"Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo"

(CNREE, 1992, pág. 20).

Uno de los enfoques consiste en considerar únicamente como necesidades educación especial aquellas que precisan para su solución algo más que la habilidad del profesor de la clase es decir que se necesita la intervención o apoyo del profesor o la creación de una situación de aprendizaje alternativa para el alumno. BRENAN. W. (1988) El currículo para niños con necesidades especiales. Editorial Siglo XXI de España Editores. Madrid.

"Aquél que presenta un ritmo de aprendizaje significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo

mayores y/distintos recursos a los que la escuela ordinaria ofrece al alumnado para que logre los fines y propósitos educativos".

" Alumnos que tienen necesidades educativas especiales e individuales propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización.

La llamada Declaración de Salamanca, cuyo nombre técnico es Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales define este concepto diciendo: "El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo.

Deberían acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (...) En el contexto de este Marco de Acción el término Necesidades Educativas Especiales se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización."

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

"Conjunto de medios (materiales, arquitectónicos, metodológicos, curriculares y profesionales) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela ordinaria" (Puigdemívol, 1999:62).

Se cree que alrededor del 20% de los niños necesitan algún tipo de educación especializada a lo largo de su escolarización. La gran mayoría de ellos tienen problemas que se resolverán dentro de las escuelas ordinarias; sólo una pequeña minoría de las ayudas educativas especializadas pueden requerir, por su mayor exigencia y complejidad, la existencia de medios, centros y un conjunto de servicios que permitan asegurar que la evaluación se ajuste a las necesidades de esos niños.

En cada escuela y en cada clase hay un ciclo de evaluación, planificación, enseñanza y revisión de las necesidades de todos los niños. Esos estudios generales tienen en cuenta el amplio

abanico de habilidades, aptitudes e intereses que cada chico trae a la escuela. La mayoría de los niños aprenden y progresan dentro de estos condicionamientos locales. Pero quienes encuentran dificultad en ello pueden tener lo que se ha denominado necesidades educativas especiales.

Se considera que un niño tiene una dificultad especial si muestra una mayor dificultad para aprender que el resto de los niños de su misma edad; si tiene una disfunción que le impide o dificulta hacer uso de las facilidades educativas de un cierto nivel proporcionadas a los de la misma edad en las escuelas de su zona y nivel.

La amplitud de estas dificultades afecta a la habilidad de los niños para aprender y progresar en la escuela y será inducida por una variedad de factores, que incluye las disponibilidades escolares, la disponibilidad de ayudas adicionales y la etapa en la que la dificultad haya sido inicialmente identificada.

Alumno/a con necesidades educativas especiales es aquel que "requiere durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud y otras semejantes." (Art. I, Decreto 217/2000, B.O.A. 27 de Diciembre de 2000)

N.E.E.S "Término normalizador y no discriminatorio. Se pone el acento en los recursos educativos que la escuela precisa para responder, adecuadamente, a las necesidades que cualquier alumno pueda presentar a lo largo de su escolaridad, cualquiera que sea su origen y su carácter. Se entiende además que las necesidades educativas de un alumno tienen un carácter relativo e interactivo. Las dificultades de aprendizaje de los alumnos tienen un carácter fundamentalmente interactivo, pues dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en el que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece".

Un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando tiene dificultades mayores que la del resto de los alumnos para acceder al currículo común de su edad y necesita para compensar esas dificultades unas condiciones especialmente adaptados en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria y/o la provisión de unos recursos específicos

distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos (MEC). "EDUCACIÓN ESPECIAL" Ed. Pearson Educación. Coordinadora; Rosalía E. Aranda Redruello.

El término "Necesidades Educativas Especiales" (N.E.E.), viene expresado por primera vez en el informe Warnock, publicado en el Reino Unido en 1.978. Pero, ¿qué significa realmente? Como afirman Marchesi y E. Martín este término se aplica a los alumnos/as que presentan algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización, problema que demanda una atención más específica y más recursos educativos que los que necesitan los compañeros de su edad. Este término ha sido criticado por su excesiva amplitud y poca definición. Antes se consideraban sujetos de Educación Especial a los alumnos que presentaban déficits de carácter permanente, cuyo número es sensiblemente menor que los alumnos con N.E.E. (entre los que se incluyen a aquellos que presentan dificultades en la lectura, escritura, cálculo...). Por Manuel Tejero.

NEES son aquellas necesidades que tiene el alumnado derivadas de discapacidad, sobre dotación, desventaja sociocultural o dificultad específica de aprendizaje, valorándose dentro de una acción educativa que precisa de recursos con carácter extraordinario, a los que los centros aportan habitualmente, ante las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunos de sus alumnos o alumnas. (Luque Parra, Diego Jesús: Trastornos del Desarrollo, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales: Elementos psicoeducativos.)

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:

Este término está en contraposición con el de Educación Especial; comenzó a utilizarse en los años 70.

Es el término normalizador y no discriminatorio, que pone el acento en los recursos a utilizar para responder a las necesidades. Se acentúa el carácter interactivo y relativo de las necesidades educativas del alumno, ya que dependen tanto de las características personales de éste y del entorno socio-familiar en que se encuentra, como de las características del contexto educativo y de la respuesta que se le ofrece. La concepción de los recursos se

toma como una mayor preparación del profesorado, una capacidad para elaborar conjuntamente un proyecto de Centro, una adaptación curricular, una voluntad de unificar criterios metodológicos, de evaluación y de trabajar en equipo.

Necesidades Educativas Especiales es cuando un alumno necesita más ayuda o una ayuda distinta a la del resto de los compañeros de su edad. Por lo tanto, un alumno con necesidades educativas especiales (A.C.N.E.E.) es todo aquel, que en un periodo concreto a lo largo de toda la escolarización, requiera un apoyo o atención específica por su discapacidad física, psíquica o sensorial, por manifestar trastornos graves de conducta, por sobredotación, por estar en situaciones desfavorecidas de tipo social, económico, cultural o de salud, por desconocimiento de la lengua castellana y por presentar un desajuste curricular significativo entre sus competencias y el currículo y el curso en el que está escolarizado.

1.3. Los métodos de Evaluación

La evaluación es: “Evaluar es un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno, y en interpretar dicha información al fin de seleccionar entre distintas alternativas de decisión” (35).

Dentro de los mismos parámetros, para De Ketele evaluar significa: “El grado de adecuación entre criterios e información adecuados al objetivo fijado para poder tomar alguna decisión.” (35)

Cronbach, en su definición, nos dice que es importante interpretar la información obtenida con la finalidad de selección en diferentes alternativas, es por ello que tiene que emitir un “juicio” y Deketele toma otro aspecto importante en la evaluación la “toma de decisiones”. (35)

Ambos aspectos << juicio >> y <<toma de decisiones>> intervienen en la evaluación educativa y cada una de ellas toma mayor o menor preponderancia de acuerdo al caso; basta señalar que se considera la evaluación como la actitud mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtiene información de fenómenos, situaciones, objetos o personas, permitiendo iniciar un juicio sobre el objeto en estudio para tomar decisiones respecto al objeto evaluado.

Recuadro 3.2 Métodos de evaluación y su descripción

| Método de evaluación | Descripción |
|---|---|
| Selección de respuesta o escritura de respuesta corta | Consiste en la utilización de reactivos donde el alumno selecciona la respuesta correcta de una lista, o en su caso, el alumno escribe una respuesta corta que puede ser considerada correcta o incorrecta. |
| Respuesta escrita extendida | A partir de una pregunta o una tarea, el alumno debe construir una respuesta escrita extensa, en lugar de sólo seleccionarla. Bajo este método se juzga la respuesta aplicando alguno de los dos criterios establecidos <i>a priori</i> : a. Otorga puntos si cierta información, considerada indispensable para explicar el proceso o dar solución al problema, está presente. b. Utiliza una rúbrica que defina, <i>a priori</i> , aquellos elementos que debería contener la respuesta y valora aquélla de cada alumno con respecto a esa rúbrica. |

| | |
|--------------------------|--|
| Evaluación del desempeño | <p>Radica en la observación del desempeño o un producto complejo y se hace un juicio sobre su calidad. Por ejemplo, cuando se evalúa la ejecución de un instrumento musical, lectura con fluidez o el trabajo productivo en equipo, se trata de tareas complejas cuya evaluación requiere de la observación y la emisión de un juicio respecto a la calidad con la que fueron ejecutadas.</p> <p>Para llevar a cabo una evaluación del desempeño se requieren dos etapas: en la primera, se asigna una tarea o serie de ejercicios complejos que midan el desempeño a evaluar y, la segunda, consiste en la utilización de un instrumento para registrar los juicios.</p> <p>El instrumento para evaluar (conocido como guías de puntuación) puede ser de dos tipos: lista de cotejo y rúbricas. El primero es donde se van asignando puntos por la presencia de ciertas características en el desempeño o en el producto. El segundo es en el que se describe a detalle cómo</p> |
| Oral | <p>Consiste en una evaluación centrada en la obtención de información sobre el aprendizaje de los alumnos mediante la comunicación interpersonal (por ejemplo: entrevista, examen oral, debate, cuestionamiento oral, exposición de un tema). Este método de evaluación puede utilizarse tanto bajo un enfoque informal como formal. Cuando los objetivos de aprendizaje y los criterios para valorar la calidad de las respuestas son claros, la información obtenida a través de este método se puede usar para brindar retroalimentación descriptiva a los estudiantes, planear (o replanear) la enseñanza, la autorreflexión de los alumnos y el establecimiento de metas. Las evaluaciones orales pueden ser de dos tipos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Simples, cortas. Para obtener información puntual durante las clases (por ejemplo, que los alumnos expresen el resultado de cierto ejercicio matemático o el año de la independencia de algún país), semejantes al método de escritura de respuesta corta, en el sentido de querer saber si el alumno da una respuesta correcta o no. b. Complejas y largas. Son semejantes a las preguntas hechas mediante el método de respuesta escrita extendida, donde además de evaluar el resultado, se evalúa el procedimiento o los razonamientos (el proceso) seguidos. En los exámenes o en las presentaciones orales es donde quizá se dan las respuestas más complicadas. |

Recuadro 3.3 Métodos de evaluación adecuados para evaluar los objetivos de aprendizaje, según su tipo

| Método de evaluación | Tipo de objetivos de aprendizaje que es adecuado evaluar con el método respectivo |
|---|---|
| Selección de respuesta o escritura de respuesta corta | <ul style="list-style-type: none"> i. Conocimiento ii. Entendimiento o algunos patrones de razonamiento |
| Respuesta escrita extendida | <ul style="list-style-type: none"> i. Relaciones de elementos de conocimiento ii. Razonamiento mediante la descripción escrita en la solución de problemas complejos iii. Generación de productos escritos |
| Evaluación del desempeño | <ul style="list-style-type: none"> i. Razonamiento mediante la observación de alumnos al resolver los problemas, con lo cual se pueden hacer inferencias sobre lo que razonó para resolverlo ii. Habilidades, mediante la observación y evaluación de habilidades al momento de realizarlas iii. Generación de productos |
| Oral | <ul style="list-style-type: none"> i. Conocimientos, pero consume mucho tiempo ii. Razonamiento, mediante el cuestionamiento a los alumnos sobre “la lógica” que utilizaron para resolver un problema. Que el alumno pueda brindar explicaciones. iii. Habilidades comunicativas orales. No es adecuado para evaluar otras habilidades |

3.5.1 Objetivos de la Evaluación.

Pedagógicamente hablando los objetivos de la evaluación son: (38)

Mejoramiento del ambiente escolar

Proporcionará información de las relaciones interpersonales que se producen en el aula (alumno - maestro, alumno - alumno), interpretando las actitudes que éstos presenten en el proceso de aprendizaje se podrán realizar estrategias en el mejoramiento del ambiente escolar.

Diagnóstica

Se practica la evaluación como un recurso que nos permitirá conocer los avances del estudiante, así como el funcionamiento de los procesos de aprendizaje con el fin de mejorarlo.

Afianzamiento en el aprendizaje

Cuando la evaluación adquiere un tópico concreto favorece a reactivar su recuerdo. Si la evaluación se refiere a cursos o módulos amplios favorece a la motivación de los estudios hacia las materias y determinar sus propias capacidades en la asignatura que se trate.

Función orientadora

Mediante la evaluación se pueden conocer características individuales y generales grupales, que permitan a los docentes tomar decisiones más apropiadas.

Base de pronóstico

Los resultados obtenidos en la evaluación de los alumnos permiten dar pronósticos futuros de su probable desempeño educativo.

En el proceso de evaluación una de las etapas más importantes es aquella referente al establecimiento de sus objetivos y propósitos. La función básica de éstos es precisar qué se va a evaluar y con qué fines; el fundamento para definir dichos objetivos y propósitos se halla determinado por el tipo de decisiones a tomar una vez realizada la evaluación.

En este apartado se señalan las fases necesarias para el establecimiento de objetivos y propósitos de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando que de la claridad y precisión como se elabore esta primera etapa dependerá el éxito de la evaluación.

***Identificación del Nivel de Decisión.**

¿Qué podemos evaluar?. Dentro del sistema educativo se puede decir que todo es evaluable, por ejemplo:

- La actuación del alumno
- El material utilizado.
- El programa de estudios.
- La metodología a seguir.
- El diseño realizado.
- El desempeño del personal docente.
- El funcionamiento de la escuela, etc.

Sin embargo, es necesario determinar, en cada caso, quién o quiénes tienen a su cargo tomar decisiones para conducir, modificar, revisar, etc. Lo evaluado. Chadwick y Morgan sugirieron los siguientes niveles: (39)

Nivel Alumno Se puede realizar evaluaciones de diagnóstico, formativa y sumativa en el proceso enseñanza - aprendizaje, el elemento fundamental es el desempeño del alumno.

Nivel Componente Se puede evaluar un programa, una materia, un proyecto, etc. Sin embargo, el desempeño del alumno será la base para determinar si los componentes funcionan o no.

Nivel Escuela: También se puede realizar la evaluación de una escuela en base al logro de sus objetivos. Una escuela tiene como objetivo llevar a cabo el proceso enseñanza – aprendizaje; por lo tanto, el desempeño de éste nos indicará o proporcionará la información necesaria para determinar el nivel de funcionamiento de la misma.

Nivel Sistema: Es posible también realizar la evaluación de todo un sistema educativo; por ejemplo, evaluar el sistema UANL o el sistema de enseñanza abierta por televisión. Cada uno de los diferentes niveles posee su propia metodología; no obstante todos tienen como referencia el desempeño de los alumnos; dentro del proceso enseñanza–aprendizaje.

3.5.4 Recomendaciones para Evaluar el Aprendizaje Estudiantil.

En el documento auspiciado por “*American Association for Higher Education*” en 1992, (46) se mencionan algunas recomendaciones, para evaluar el aprendizaje de los alumnos que vale la pena transcribir:

- **La evaluación del aprendizaje estudiantil empieza con los valores educativos.** La evaluación es un vehículo de mejoramiento educativo, la aplicación educativa representa una visión de los tipos de aprendizaje que son más significativos para los estudiantes y además el maestro se esfuerza para que estos valores educativos se realicen, permitiendo determinar qué aprendizaje se evaluará y cómo se realizará la evaluación.

- **La evaluación es más efectiva cuando refleja un entendimiento del aprendizaje como multidimensional, integrado y revelado en el desempeño por el tiempo.** La evaluación es un proceso complejo el cual no sólo involucra a los estudiantes en su conocimiento sino lo que éstos puedan hacer con dicho conocimiento; es por eso que se interrelacionan valores, hábitos, habilidades, actitudes, además de los conocimientos.

La evaluación debe de incorporar el razonamiento lógico de los actos del estudiante

La evaluación funciona mejor cuando los programas que esta busca para mejorar tienen propósitos explícitamente claros. Como la evaluación se encamina hacia los objetivos es necesario comparar el desempeño educativo con los propósitos que van de acuerdo a la misión de la institución, intenciones de programa, facultad, etcétera. La evaluación, además, nos proporciona un camino más claro de cómo enseñar y cómo cumplir las metas establecidas en el programa académico; cuando las metas son claras reales y compartidas, representan una base importante para que la evaluación sea útil y aprovechable adecuadamente.

- **La evaluación atiende resultados y también a los procesos a que conduce.** Además de darnos un resultado, la evaluación nos permite obtener información valiosa para determinar el camino del proceso (cómo aprenden nuestros estudiantes, qué avances notamos en el proceso de enseñanza y aprendizaje), permitiendo al maestro aprovechar adecuadamente dicha información para un verdadero desempeño docente que favorezca la mejoría integral del aprendizaje que se busca en los alumnos.

- **La evaluación funciona mejor cuando es progresiva y no en episodios.** El impacto de la evaluación es acumulativo por eso es más efectivo mediante la suma de actividades emprendidas en tiempo, que permita monitorear el adelanto hacia las metas previstas; dicho monitoreo a su vez deberá refinarse y mejorarse (evaluación continua).
- **La evaluación fomenta un mejoramiento más amplio cuando están comprendidos los representantes de la comunidad educativa.** La evaluación es una tarea conjunta de un equipo organizado con una mutua responsabilidad que es el aprendizaje y forma parte de toda una institución comprometida con la comunidad.
- **La evaluación hace la diferencia cuando comienza con temas de uso y aclara preguntas que en la realidad a la gente le importa.** Se refiere a pensar en cómo y para qué se utiliza la información adquirida, ya que el punto de la educación no es solo recabar datos y dar resultados, sino un proceso encaminado a obtener información para tomar decisiones, comprometiéndose además a interpretar los datos de lo que informa, permitiendo ser un proceso continuo de guía.
- **Es más probable que la evaluación conduzca al mejoramiento cuando es parte de un conjunto de condiciones para promover el cambio.** La aportación más importante se da cuando las instituciones ofrecen una calidad de enseñanza y aprendizaje valuada y trabajada, donde la información de los resultados del aprendizaje permite la toma de decisiones adecuadas.
- **A través de la evaluación, los educadores encuentran responsabilidades, para los estudiantes y público.** Recordemos que la educación es un proceso social, por lo cual es público y la evaluación que desempeñamos también es pública y no sólo involucra el de tener que dar un resultado a las diferentes instancias educativas o públicas sino que dichos resultados permitan sujetos de mayor calidad.

I.4. Las condiciones Institucionales

Condiciones institucionales para impulsar el logro en el aula.

Sabemos que la mayoría de las escuelas tienen múltiples carencias de infraestructura, de Personal, mobiliario, tecnología, acceso al mundo digital y al ciberespacio, aunado a eso algunas escuelas, se encuentran enclavadas en contextos socioeconómicos y culturales más desfavorecidos, por lo que el rendimiento de los estudiantes es notablemente más bajo.

Ahora con el nuevo modelo de gestión escolar, es importante realizar un diagnóstico, basado en las condiciones reales que presenta la escuela, para poder partir de situaciones verdaderas que lleven a una Planeación Estratégica que incluya actividades, estrategias, seguimiento y evaluación, para el logro de las Metas planteadas por el colectivo docente en colegiado, donde todos comparten saberes y experiencias, se tenga una visión clara de lo que se pretende lograr, en beneficio de la comunidad educativa. Estos factores escolares son elementos esenciales para alcanzar una mejora en el aprendizaje, por ese motivo, es indispensable la gestión como directora, para crear un clima escolar que propicie procesos de mejora continua de las prácticas pedagógicas que motiven el desempeño de los docentes y sientan la satisfacción de su labor docente diaria, orientando las líneas de acción a fortalecer la autonomía escolar con la asesoría y

el acompañamiento académico en la escuela y el desarrollo de Competencias para la vida en nuestros estudiantes.

De acuerdo al Modelo Pedagógico, se implementarían tres condiciones indispensables en la escuela para impulsar y mejorar el logro en el aula:

Escuela incluyente

Poner en práctica una planeación docente con el enfoque por competencias para transformar los procesos de tutoría, asesoría y acompañamiento académico que fortalezcan e impulsen acciones que impliquen la mejora en el logro educativo, como: la oportunidad de aprendizaje para todos los alumnos, actividades y estrategias de aprendizaje congruentes con los intereses y necesidades educativas especiales de los alumnos del grupo, seguimiento y evaluación acorde al nivel de desempeño.

Seguir la Ruta de mejora

La planeación de la Ruta de mejora realizada en agosto, se ha revisado en colegiado, cada mes, con la finalidad de ajustar compromisos y metas para detectar los avances y dificultades encontradas, en busca de una transformación escolar, empezando con el colectivo docente, con el trabajo colaborativo y en pares para formar redes escolares que fortalezcan sus prácticas docentes mediante procesos de tutoría, asesoría y acompañamiento académico que les permitan renovar su actividad pedagógica en el aula para enfrentar con éxito los retos que presentan los alumnos en la actualidad.

Iniciar en los grupos redes tutoras con algunos alumnos para que apoyen a sus compañeros que presentan dificultades de aprendizaje con algunos temas.

Y en un futuro cercano, formar también redes de tutoría con los padres de familia, para completar las comunidades educativas ideales, formadas por padres-alumnos-docentes, donde todos son corresponsables de sus aprendizajes. Enfocándose y dando prioridad, los padres de familia y docentes, a los aprendizajes de los alumnos.

Involucrar a los padres de familia

Llamar a los padres de familia a la escuela para que se ocupen lo más posible con responsabilidad y compromiso de la asistencia puntual de sus hijos todos los días de clases, de las actividades de aprendizaje de sus hijos en casa, revisando que realicen sus tareas, trabajos, lecturas y compartan con los docentes las dificultades que tienen sus hijos en el proceso de aprendizaje.

En el contexto donde las comunidades educativas, sobre todo los colectivos docentes, deben propiciar la gestión de sus aprendizajes como parte del cambio y participar activamente en la formación de redes de aprendizaje, utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, se requiere de aprender un modo diferente de hacer el trabajo en el aula; como el aprendizaje colaborativo con el uso de las nuevas tecnologías en la educación, las TIC se pueden utilizar para la enseñanza presencial o a distancia, los docentes las pueden usar para apoyar su formación continua, para encontrar en Internet nuevos recursos y posibilidades de enriquecer su práctica docente, la cooperación entre pares. “Estas herramientas estimulan la experimentación, reflexión y la generación de

conocimientos individuales y colectivos, favoreciendo la conformación de un ciberespacio de intercreatividad que contribuye a crear un entorno de aprendizaje colaborativo”.

Por lo que, al utilizar los recursos digitales, se pueden potenciar las posibilidades de aprender entre pares al compartir conocimientos y experiencias en las redes de aprendizaje, además de estimular el desarrollo de las habilidades digitales entre los alumnos y los docentes, para poder utilizarlas adecuadamente.

Cuando el docente descubre las ventajas de implementar en el aula las herramientas de colaboración como el Blog y el Wiki, estimula el interés de sus alumnos por participar, favorece la conformación de redes y optimiza la gestión de la información en beneficio de los aprendizajes colaborativos.

Bibliografía

AGUIRRE, M. E. “El currículum escolar, invención de la modernidad”. Revista perspectivas docentes 25. Acotaciones. México, 2006.

BITRÓN, N. “El currículum: un acercamiento profundo al término y los desafíos que presenta en las instituciones educativas”. Revista Razón y palabra. Abril – mayo 2002. Núm. 26.

CASARINI, M. (1999). Teoría y diseño curricular. México. Trillas. COLL, C. (1992). “Los fundamentos del currículum”. Psicología y currículum. México. Paidós mexicana. Cuadernos de Pedagogía 4.

UNIDAD II ¿QUÉ ES APRENDER Y QUÉ ES ENSEÑAR?

2.1 La teorización

La palabra teoría, desde el punto de vista etimológico, deriva del griego “observar” y tiene como raíz theós (dios, divinidad), por lo cual su significado está intrínsecamente vinculado con algo divino, superior, ideal, no cuestionable, digno de ser venerado y hasta temido. Tal vez, por eso existe tanto respeto hacia las teorías en general, y tanto miedo a enfrentarlas o criticarlas.

Se conocen numerosas definiciones del concepto de teoría. Así, por ejemplo, Hernández, Fernández, y Baptista hacen un recorrido por las diferentes definiciones que se han generado de este concepto, distinguiendo entre definiciones populares y definiciones científicas. En las primeras, se encuentran las siguientes:

(a) una serie de ideas que una persona tiene respecto de algo, (b) conjunto de ideas no comprobables e incomprensibles, a veces vistas como desvinculadas de la vida cotidiana, (c) cualquier clase de conceptualización (ej. teoría social), (d) escuela de pensamiento (ej. teoría de Freud, de Skinner, de Weber), y (e) esquema conceptual (1998). Todas estas definiciones, según los autores anteriormente mencionados, son creaciones basadas en creencias populares, y, por lo tanto, son a veces contradictorias o ambiguas. Mucha gente cree que una teoría es algo intermedio entre una ley y una hipótesis: no es tan cierta como una ley, sin embargo, es más cierta que una hipótesis. Es por ello, que la creencia popular generalmente visualiza una teoría como algo para lo cual no existen pruebas contundentes. Quizás, la definición científica más simple del concepto de teoría la planteó Hawkins (1990) en su libro *A brief history of time*; según este autor, una teoría es simplemente un modelo del universo, o de alguna de sus partes. En el grupo de las definiciones científicas un poco más sofisticadas del concepto de teoría, se ubica la que elabora Kerlinger en su obra *Investigación del comportamiento*: “Una teoría es un conjunto de constructos (conceptos) interrelacionados, definiciones y proposiciones que presentan un punto de vista sistemático de los fenómenos mediante la especificación de relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos” (1997: 10). Esta definición corresponde al enfoque

cuantitativo de la ciencia y de acuerdo con éste, una teoría se considera científica si tiene una base empírica firme. Por otro lado, Martínez ofrece una definición más flexible de teoría; según este autor, una teoría es ...una construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga a pensar de un modo nuevo al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos.

Podría decirse que esta definición está más acorde con el enfoque cualitativo de la ciencia. En el mismo orden de ideas, y en sentido menos estricto aún, Morin, Ciurana y Motta señalan que una teoría "...no es el conocimiento, pero permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema," (2003: 25). En esta definición, se resalta la manera de caracterizar una teoría a través de la negación de lo que una teoría no es, la imprecisión de la definición e inclusive un aire melancólico y hasta poético que la caracteriza. Varios pensadores han expresado sus opiniones en cuanto a cómo se origina una teoría. Así, por ejemplo, Einstein solía afirmar que la teoría no se obtenía de la experiencia. Popper (citado por Martínez) argumenta que "...las teorías son el resultado de una intuición casi poética." (Martínez, 2000: 86). Según este autor (ibíd.), una teoría es fruto de un salto de la imaginación e inspiración: desmiente la idea de que la teoría científica no sea otra cosa que la sistematización de los datos. Polanyi, (1958) atribuye la teoría a un conocimiento tácito, no consciente. Rosalvina (1991) afirma que no hay reglas para inducir teorías, bien sean correctas o incorrectas, y las concibe como un acto de reflexión. En resumen, todos estos autores concuerdan en que no existe ni existirá jamás una teoría que explique cómo elaborar teorías. Sin embargo, otros (ej. Martínez, 2000), destacan el papel importante que desempeñan las analogías, metáforas y modelos para la construcción de las mismas, mientras que "...las actividades normales para un trabajo investigativo son percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer vínculos y relaciones." (Martínez, 2000: 90). Igualmente, el mismo autor señala que para construir una teoría, se puede recurrir a teorías ya existentes, como lo hizo Böhr con la síntesis de la teoría clásica electrodinámica y la teoría cuántica para elaborar su teoría atómica, o bien construir una teoría propia y original. Entre las diversas funciones que desempeña una teoría, figuran las de explicar, sistematizar, predecir e incrementar el conocimiento sobre un hecho real (Hernández, Fernández y

Baptista, 1998), y de allí se deriva su utilidad, la cual consiste, precisamente, en describir, explicar, predecir el fenómeno, organizar el conocimiento o, simplemente, interpretarlo. En cuanto a sus características más importantes, en primer lugar, las teorías existen solamente en la mente de las personas y no poseen ninguna otra realidad. Se puede decir que las teorías no son eternas, ni están acabadas, no son perfectas, siempre son parciales y aproximadas, y nunca son totalmente objetivas, ya que dependen en gran parte de la lengua, de los valores, de las creencias, de las normas culturales del investigador y otros fundamentos. Además, todas las teorías, inclusive las teorías más aceptadas, como la ley de gravitación de Newton, contienen las así llamadas *ceteris paribus*, o cláusulas modificadoras, que se refieren a las condiciones ideales y “...pueden explicar sólo casos muy sencillos y son irrelevantes para estudiar los problemas más complejos.” (Niaz, 1997: 6). En este sentido, la teoría de la oferta y la demanda sólo funcionaría en condiciones del mercado libre ideal, así como la teoría de Boyle se aplicaría sólo al gas ideal. Por lo tanto, éstas y las demás teorías, son válidas solamente cuando se elimina un gran número de los factores perturbadores (Niaz, 1999), lo cual pone en evidencia el hecho de que ninguna teoría es completamente cierta. Por otro lado, todas las teorías son provisionales: sin importar cuantas veces los resultados de los experimentos han concordado con la teoría, nunca se puede estar seguro de que la próxima vez el resultado no la contradiga. Además está decir que siempre se puede poner en tela de juicio la competencia o la idoneidad de la persona que lleva a cabo la observación. La evolución de las teorías sigue un proceso complicado; ellas se elaboran, se aprueban o desaprueban por la comunidad científica, eligen, corroboran, refutan, o reemplazan por una teoría mejor. Nunca se puede estar seguro de que una teoría sea correcta o incorrecta hasta que sea refutada. Esta idea coincide con el pensamiento de Popper (Martínez, 1993), quien argumenta que es posible comprobar que una teoría es falsa, y es recomendable esforzarse para demostrar su falsedad; sin embargo, no se puede comprobar una teoría o verificar si ella es correcta; pues, se considera correcta hasta que se compruebe lo contrario. Entre las teorías que se han demostrado falsas están, entre otras, la teoría geocéntrica de Ptolomeo y la teoría de evolución de Lamarck. Sin embargo, por el hecho de haber sido demostradas como falsas, éstas no han dejado de ser teorías. En la vida real, lo que normalmente sucede con las teorías, es que se elabora una nueva que se presenta como extensión de la teoría anterior. Así por ejemplo, la teoría de relatividad de Einstein se ocupó

de las pequeñas discrepancias que han surgido en las predicciones basadas sobre la teoría de Newton, que la anticipó. Sin embargo, esta última sigue usándose en nuestros tiempos, para todos los propósitos prácticos. Cuando una teoría empieza a servir de ejemplo para las demás investigaciones, se convierte en paradigma. Un paradigma establecido explica gran parte o la totalidad de los datos con los que se cuenta. En la historia de la ciencia, se han conocido diversos paradigmas, tales como los de Newton, Einstein, Galileo, Darwin, etc. Si nos referimos a la aceptabilidad de una teoría, ésta nunca es universal, ya que siempre habrá alguien quien no esté de acuerdo con ella, y su aceptabilidad se mediría, entonces, en cuestión de los grados de la misma. Para validar una teoría, se necesita una serie de criterios. Así, por ejemplo, para el premio Nobel Paul Dirac, el criterio de belleza era el principal. Para él, aún si una teoría presentaba inconsistencias, pero se imponía como hermosa desde el punto de vista estético, era perfectamente válida. En cambio, para Martínez, (2000), el único criterio de verdad es la evidencia racional. Desgraciadamente, esta última tiene la fragilidad de la condición humana. La relación entre una teoría y la ciencia es directa; como señala Einstein, “...la ciencia consiste en crear teorías.” (citado por Martínez, 2000: 83). Según este autor, la ciencia avanza a través de teorías novedosas, y el fin último de la ciencia es precisamente la construcción de teorías. La misma idea la expresa Kerlinger: “La meta básica de la ciencia no es el mejoramiento de la humanidad sino la teoría.” (1997: 9). Para Popper, el criterio para establecer el estatus científico de una teoría es su refutabilidad, o la posibilidad de ser sometida a una prueba o contrastar su contenido. Desde esta perspectiva, el psicoanálisis y el marxismo no son teorías científicas, ya que no se ha podido especificar un hecho, aunque hipotético, que las refutara. Muchos estudiosos han advertido que toda teoría es potencialmente peligrosa. Inclusive, Rousseau decía que “... las ideas generales y abstractas son la fuente de los mayores errores de la humanidad” (citado en Wittrock, 1989). En el mismo orden de ideas, Morín, Ciurana y Motta, señalan que “...toda teoría abandonada a su peso tiende a allanarse, a unidimensionarse y redificarse.” (2003: 25). De igual manera, estos autores subrayan la relación discursiva que existe entre la teoría y el método: “La teoría no es nada sin el método, casi se confunde con el método, o más bien teoría y método son los dos componentes indispensables del conocimiento complejo.” (25). La peligrosidad de una teoría consiste, entonces, en su capacidad potencial de convertirse en un modelo incuestionable, que todos los investigadores deben seguir para ver

reconocidos sus trabajos, mientras que cualquier desviación de la “norma” es considerada acientífica y objeto de la más firme reprobación.

Los criterios que se usan para evaluar una teoría son varios y, básicamente, se repiten a través de diversos autores (coherencia interna y externa, consistencia lógica, originalidad, potencia heurística, parsimonia, etc.). Así, por ejemplo, para Hawkins (1990), una buena teoría debe satisfacer al menos dos criterios: (a) describir con precisión una serie de observaciones sobre la base de un modelo con un número restringido de elementos, y (b) hacer predicciones definitivas acerca de las observaciones futuras. Desde este punto de vista, la teoría de Aristóteles sobre los cuatro elementos no se puede considerar como una teoría, porque no hace ninguna predicción, aunque fuese sencilla. Por otro lado, desde la perspectiva cualitativa, los criterios de consistencia externa y capacidad predictiva son cuestionables, ya que, si se hubiera respetado siempre el criterio de consistencia externa, nunca se habría producido una revolución científica por cambio paradigmático, mientras que el criterio de capacidad predictiva se aplica solamente a los modelos deterministas y rara vez es compatible con modelos estocásticos.

2.2 Diversos enfoques en el proceso de enseñanza.

El estudiante en el nuevo enfoque: competencias genéricas y específicas

En toda situación de enseñanza y de aprendizaje participan sujetos que se relacionan, con base en diferentes habilidades., emociones, percepciones, etc. Es decir, esa interacción está influida por factores de naturaleza cognitiva y afectiva, los cuales tienen un peso significativo en la posibilidad de que el estudiante regule su propio proceso de aprendizaje; es decir, la percepción y valoración de las propias habilidades pueden determinar el comportamiento estratégico del estudiante.

Con el fin de establecer el perfil del estudiante de en el esquema de aprender a aprender y las competencias específicas que expresan esas nuevas capacidades, es importante caracterizar al sujeto, desde el punto de vista cognitivo y socioafectivo.

En general, las diversas corrientes psicológicas y pedagógicas reconocen etapas o momentos particulares en el desarrollo del individuo. Esas se caracterizan por resaltar la aparición de ciertos procesos intelectuales, sociales y afectivos que inciden en el proceso de aprendizaje. Para fines del presente trabajo, se expondrán algunos de esos elementos que son pertinentes para establecer las posibilidades y requerimientos del individuo para aprender a aprender.

El reconocimiento del perfil del estudiante de las instituciones de educación superior, particularmente sus competencias, enfrenta algunas dificultades relativas, en primer lugar, a su ubicación dentro de las distintas nociones de edad reconocidas: cronológica –psicológica- fisiológica- social. La manera en que se definen estas edades en algunas sociedades va a permitir que el joven sea ubicado en la llamada adolescencia tardía o bien que se le considere propiamente como un adulto. En nuestro contexto se acepta que se trata de un período de transición hacia la adultez, caracterizado por la convergencia de múltiples fenómenos y situaciones que lo hacen objeto de atención particular.

El estudiante promedio en nuestras instituciones de educación superior tiene una edad cronológica entre 18 y 23 años. Desde el punto de vista físico-fisiológico ha alcanzado la madurez de todas sus funciones. Socialmente, se trata de individuos que se han desarrollado en circunstancias marcadas por la masificación, es decir, muchos de ellos han pertenecido a familias numerosas, su escolarización se ha producido en grupos grandes; sus posibilidades de incorporación a la vida laboral, al concluir sus estudios, presentará mayores dificultades que en otros momentos, ya que existirá un mayor número de egresados con quienes deberán competir.

En algunos casos, los jóvenes de esta edad han asumido ya ciertas responsabilidades consideradas adultas, como la manutención total o parcial de una familia, situaciones que provocan en ellos un grado importante de estrés. Se observa, en general, una tendencia a la prolongación del período de formación, lo cual implica el retraso de la edad de inicio de la vida profesional y familiar.

Desde la perspectiva de los procesos cognitivos y afectivos que caracterizan este período, cabe señalar que los jóvenes han debido alcanzar un nivel de pensamiento complejo, de mayor rigor y autonomía, que les permite concebir de una manera distinta los fenómenos a los que se enfrentan.

En la perspectiva psicopedagógica constructivista, esta nueva forma de pensamiento se ha denominado pensamiento formal. Su importancia radica en el hecho de que se trata del estadio final del proceso de desarrollo cognitivo, y el cual expresa la madurez intelectual del sujeto, y desempeña un papel fundamental en la comprensión de la inteligencia adulta. De acuerdo con lo señalado por los autores clásicos de esta corriente (particularmente Piaget e Inhelder) esta etapa se inicia entre los 11 y 12 años y se consolida entre los 15-17 años.

Sin pretender analizar exhaustivamente las características del período, resulta de interés identificar algunas de sus rasgos funcionales, particularmente en lo referente a los procesos

cognitivos, en la medida en que se relacionan con el proceso de aprendizaje y del aprender a aprender.

2.1 Aspectos básicos del desarrollo cognitivo

La percepción y comprensión de la realidad tiene un sentido nuevo en el período de la adolescencia tardía -inicio de la adultez. Ante una tarea formal, el sujeto ya no se limita a organizar la información que recibe a través de los sentidos, sino que ahora posee la capacidad de elaborar una gran cantidad de situaciones posibles, asociadas a una determinada situación o problema, lo cual le permite una mejor conceptualización. Desde el punto de vista académico, esta capacidad es fundamental ya que le permite combinar y relacionar causas y efectos. Piaget ha señalado que esta habilidad cognitiva es la que define el período de las operaciones formales en términos de la posibilidad de análisis, comprensión y resolución de problemas.

En la adolescencia tardía, el sujeto logra conformar el pensamiento abstracto o teórico que va a reflejarse en la posibilidad de elaboración de hipótesis, es decir, el individuo es capaz de formular conjuntos de explicaciones posibles respecto a una situación o fenómeno para someterlas posteriormente a confirmación empírica, pudiendo hacerse esto con varias hipótesis simultáneamente. Esta posibilidad se relaciona, además, con la capacidad de aplicar un razonamiento deductivo que permita establecer las consecuencias de ciertas acciones desarrolladas sobre la realidad.

Se aprecia en este período la adquisición del denominado “esquema de control de variables”, que consiste en la capacidad de variar sistemáticamente un factor mientras que los demás del fenómeno permanecen estables. Esta habilidad es básica en el aprendizaje de la metodología científica.

Esta etapa está caracterizada también por el carácter proposicional del pensamiento, es decir, por el hecho de que los sujetos utilizan sobre todo proposiciones verbales como hipótesis y razonamientos. Las proposiciones son afirmaciones sobre “lo que puede ser

posible” (Inhelder), tienen un carácter básicamente abstracto e hipotético, independiente de la realidad concreta. El adulto joven trabaja intelectualmente no solo con objetos reales sino con representaciones proposicionales de los objetos. Cuando se trata de resolver problemas, el sujeto no tiene que comprobar experimentalmente todas las soluciones posibles, sino que puede reemplazar muchas de ellas por conclusiones del razonamiento. Cobra particular interés el uso del lenguaje, ya que es a través de este recurso que puede expresar tales representaciones.

La noción de esquema operacional formal constituye otro elemento de gran interés en el funcionamiento intelectual en esta etapa. Se entiende el esquema como un proceso interno, organizado y no necesariamente consciente, que se constituye a partir de información almacenada previamente y permite representar el conocimiento. Los esquemas no son fijos, van modificándose paulatinamente como resultado de la experiencia e integrando o asimilando nueva información promovida por la propia actividad intelectual.

Es grande la importancia de estos elementos en el proceso educativo ya que una gran parte de los contenidos científicos que el alumno debe adquirir en el bachillerato o en la universidad no se pueden entender sin formas de pensamiento como las señaladas por los autores mencionados.

Durante mucho tiempo se consideró que los planteamientos realizados por los autores de la corriente constructivista, tenían una validez universal. Los diversos autores han asegurado que el pensamiento formal se producía en el mismo momento en todos los jóvenes, que es uniforme y se accede simultáneamente a todos los esquemas operacionales formales; que, dado que las operaciones formales constituyen el último estadio de desarrollo intelectual, el pensamiento que poseen los jóvenes en transición es similar al pensamiento del adulto.

Si esta situación fuera siempre así, bastaría que el profesor o la institución se orientaran a lograr que el estudiante adquiriera métodos, olvidándose de los contenidos. Sin embargo, estudios más recientes muestran que estos planteamientos no son necesariamente absolutos.

Cabe señalar, en primer lugar, que no todos los estudiantes de las instituciones de educación superior proporcionan evidencias que demuestren la posesión de un pensamiento claramente formal, y este resultado se advierte también entre adultos. Se observa asimismo que, aunque jóvenes y adultos posean procesos formales de pensamiento, éstos se ven influenciados por las tareas que deben realizar. En ese sentido, debe concederse importancia al contenido de la tarea sobre la que se pretende razonar, particularmente en contextos educativos institucionalizados.

La evidencia de investigación ha mostrado que ciertas deficiencias o insuficiencias que muestran los sujetos al abordar un problema formal no se deben a que el sujeto sea incapaz, sino a ciertas variables de la tarea, como la forma en que se presenta, el contenido de la misma o características específicas de ella, así como particularidades relacionadas con el género o el nivel educativo.

En ese sentido, y considerando su relación con la formación universitaria, es importante señalar que, si las tareas que se le proponen al sujeto pertenecen a su dominio de interés o a cierta especialidad que ha logrado, es más probable que su pensamiento exprese un nivel de desempeño operacional formal más alto. Es decir, que cada persona logrará un mejor nivel de funcionamiento intelectual formal en el dominio o campo que mejor conozca o le interese. El sujeto, en la etapa correspondiente a su incorporación a las instituciones de educación superior será capaz de razonar formalmente respecto a ciertos temas y no respecto a otros, dependiendo de sus ideas previas, expectativas y conocimientos.

Las formaciones universitarias implican la necesidad de que los estudiantes logren adquirir formas de razonamiento científico. Sin embargo, numerosas investigaciones han demostrado que, no obstante, algunos años de enseñanza académica previa, los jóvenes poseen concepciones limitadas o equivocadas de los fenómenos científicos, muy cercanos a la visión de la vida cotidiana.

Tales nociones y conceptos son incorrectos dado que violan principios básicos de la ciencia; en general, surgen de la experiencia, la intuición y el sentido común, como resultado de un tratamiento superficial de la información. Frecuentemente muestran un alto grado de estabilidad y son resistentes a la posibilidad de cambio conceptual. Gardner se refiere a este fenómeno como la “mente no escolarizada”, que opera con base en ideas y creencias adquiridas tempranamente y que permanecen durante largo tiempo, a pesar de haber cursado varios niveles del sistema educativo.

No obstante, las mayores capacidades lógicas que poseen los jóvenes en la adolescencia tardía y el principio de la adultez, el cambio conceptual no se da automáticamente por el hecho de tener un pensamiento más abstracto o complejo. La posibilidad de dicho cambio implica el desarrollo de actividades complejas, desde el punto de vista cognitivo. Requiere, en primer lugar, que el sujeto tome conciencia de las insuficiencias de su planteamiento teórico y que busque alternativas accesibles desde el punto de vista de la comprensión que le permitan aclarar y satisfacer sus dudas.

Requiere, además, del desarrollo de ciertas habilidades de razonamiento, a partir de información suficiente sobre el objeto de que se trate y del establecimiento de un modelo de relaciones que permitan que el sujeto encuentre significado al tema y que esté presente características cercanas al modelo científico. La forma de adquirirlo no puede limitarse a la mera transmisión de información, sino que debe ser relacionado, comprendido y elaborado. Así pues, lograr el cambio conceptual y desarrollar el pensamiento científico en los estudiantes constituye un reto fundamental para el docente.

Algunas razones que explican la estabilidad o el mantenimiento de concepciones poco pertinentes desde la perspectiva del conocimiento científico se encuentran en ciertas creencias culturales y representaciones sociales, a la forma en que se desarrolla el proceso educativo en las escuelas o a la dificultad para aceptar ideas y puntos de vista externos y contradictorios a los propios, situaciones que deben ser tomadas en cuenta al diseñar propuestas educativas con base en orientaciones nuevas.

2.2 Aspectos del desarrollo socio-afectivo.

Las concepciones actuales del aprendizaje enfatizan la intervención, no solamente de las variables cognitivas del sujeto, sino también de algunos aspectos relacionados con el desarrollo de la afectividad y de la socialización de los individuos. Cabe señalar al respecto el interés que han adquirido procesos como el autoconcepto, la autoestima y la autonomía personal, como elementos determinantes de la adquisición de las competencias necesarias para aprender a aprender.

El autoconcepto, entendido como la imagen que de sí mismo construye el sujeto, atraviesa por diversas etapas a lo largo de su proceso de desarrollo. Es en la adolescencia tardía, como un resultado del avance del pensamiento formal que se refleja en la posibilidad de hacer abstracciones de orden superior, que el joven podrá consolidar un autoconcepto coherente e integrado, menos determinado por influencias externas y con una conciencia más clara de sus limitaciones y posibilidades.

La autoestima, que incluye los aspectos valorativos y afectivos ligados al autoconcepto, sigue una trayectoria de evolución semejante. El equilibrio que se logre entre las diversas fuentes de la autoestima (rendimiento académico, capacidades, apariencia física, relaciones interpersonales, etc.) permitirá un comportamiento más maduro, con mayores posibilidades de incidir en el desarrollo de la autonomía personal, indispensable en el cumplimiento de un proceso orientado al aprendizaje independiente, centrado en el estudiante.

En el ámbito académico, el conjunto de creencias que tiene un estudiante sobre su capacidad para aplicar correctamente los conocimientos y habilidades que posee así como la percepción que tiene de sus posibilidades para realizar nuevos aprendizajes se han denominado genéricamente, autoeficacia. Aunque en algunos momentos pareciera confundirse con el autoconcepto, se le puede diferenciar en el sentido de que la autoeficacia se relaciona específicamente con los objetivos académicos a lograr.

Se considera, en general, que el aprendizaje significativo de las estrategias de aprendizaje y su transferencia a otras situaciones se relaciona en gran medida con la motivación de los estudiantes. Esto explica en parte la posibilidad de que un alumno emplee cierto nivel de

esfuerzo en la realización de una tarea y las posibilidades de controlar de una mejor manera su proceso.

El contexto educativo (clima institucional, relaciones con los pares y los profesores, el apoyo familiar, la diversificación de experiencias educativas) juega un papel definitivo en la adquisición de estas características de la personalidad las cuales, en conjunto con el desarrollo de los procesos cognitivos, contribuirá a lograr las competencias necesarias para insertarse en un proceso de aprendizaje permanente y autónomo.

En ciertos casos, la transición a la educación superior plantea dificultades de adaptación a los estudiantes; particularmente, la situación de alta competitividad que se produce en la universidad y que se expresa en comparación social entre los estudiantes, puede tener repercusiones negativas sobre la autoestima y el sentimiento de eficacia, por lo que el rendimiento académico puede verse afectado. En ese sentido, la evaluación académica deberá tomar en consideración aspectos como el señalado, a fin de evitar esos efectos negativos.

2.3 Las competencias del estudiante para aprender a aprender

Aprender a aprender constituye una parte tan importante del proceso educativo como lo son los propios contenidos de las disciplinas. Aprender a aprender supone que los estudiantes vayan desarrollando capacidades de análisis de la realidad, de generalización de sus conocimientos a otros contextos; de reflexión y crítica, de imaginación y razonamiento. Todo ello requiere haber aprendido a pensar. Aprender a pensar constituye un objetivo de la educación que debe ser objeto de atención explícita por parte los docentes.

El desarrollo del pensamiento y de las capacidades intelectuales es un objetivo del currículo. El principio metodológico de la funcionalidad del aprendizaje no solo refiere a la construcción de conocimientos útiles y pertinentes sino también el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje que faciliten

el éxito de la adquisición de otros contenidos y que permitan resolver nuevas situaciones, especialmente, aquellas relacionadas con el aprender a aprender.

Estos elementos (autoconcepto, autoestima, autoeficacia) son nociones que se construyen a lo largo del desarrollo de manera global y contribuyen a la conformación tanto de un autoconcepto cognitivo (de las capacidades mentales en general) como de un autoconcepto académico (de las capacidades relacionadas con las tareas académicas) los cuales contribuyen a que el estudiante logre una capacidad fundamental, en términos de la conciencia y la autonomía de su comportamiento como aprendiz: la metacognición.

La metacognición es uno de los procesos que se relaciona directamente con la eficacia de las estrategias de aprendizaje. Se refiere a la capacidad de conocer, analizar y controlar los propios mecanismos de aprendizaje, lo cual incluye el conocimiento y control de los factores personales como los señalados previamente.

Entre los procedimientos para enseñar a pensar y a aprender están las llamadas estrategias de aprendizaje y las habilidades para el estudio o técnicas de estudio, que se han popularizado como formas de mejorar el rendimiento ante diversas situaciones, aunque su propósito final sea desarrollar en los estudiantes una conciencia clara de cómo estudiar a fin de poder controlar sus propias actividades.

Las técnicas de trabajo intelectual incluyen elementos asociados a condiciones externas (ambientales, de tiempo, de planificación), a factores motivacionales (interesar a los jóvenes en los aprendizajes con base en una motivación intrínseca) así como destrezas instrumentales básicas para comprender y asimilar mejor la información que es objeto de estudio (búsqueda de ideas principales y secundarias, elaboración de esquemas y mapas conceptuales, subrayados, toma de notas, apuntes y consultas bibliográficas, elaboración de resúmenes y trabajos escritos, técnicas para mejorar el recuerdo- repaso y reglas mnemotécnicas).

Para organizar y planificar su propio estudio integrando todos estos factores, es necesario que los estudiantes reciban una preparación generada por los profesores y que logre desarrollar competencias en los ámbitos siguientes:

- Procesos cognitivos básicos: procesamiento de información: atención, percepción, codificación, almacenaje y recuperación
- Base de conocimientos: conjunto de hechos, conceptos y principios que se poseen y están organizados en forma de una red jerárquica (constituida por esquemas), que integra conocimientos previos (extensos y organizados).
- Conocimientos estratégicos: estrategias de aprendizaje, recursos para saber cómo conocer.
- Conocimiento metacognitivo: conocimiento sobre qué y cómo sabemos, y sobre procesos y operaciones cognitivas.

Entre las capacidades que debe lograr adquirir el estudiante del nivel superior se encuentran las siguientes:

- Determinación de objetivos y planeación de la secuencia, tiempo y forma de realización de actividades relacionadas con los objetivos.
- Autoevaluación, tanto del avance del aprendizaje como de su calidad
- Organización y transformación de contenidos y materiales para mejorar el aprendizaje,
- Búsqueda de información en distintas fuentes y registro y control de datos
- Estructuración del ambiente de estudio
- Revisión sistemática de materiales diversos relacionados con el aprendizaje a lograr
- Manejo del esfuerzo y de la tensión (autocontrol)
- Capacidad de escucha activa

Los procesos metacognitivos que debe alcanzar son:

- Conocimiento sobre los propios hábitos y habilidades de estudio

- Selección de estrategias de aprendizaje adecuadas a determinadas tareas de estudio.
- Capacidad de verificar los resultados del propio comportamiento de estudio
- Tendencia al uso de estrategias compensatorias o alternativas cuando el resultado no es exitoso.

Para lograr ese dominio, será necesario que adquiera las estrategias y técnicas pertinentes, considerando los contenidos a los que se orienta su formación profesional de manera que se convierta en un buen usuario de estrategias (Pressley). Cabe hacer notar que, si bien no existe una relación de habilidades y estrategias aplicable a todas las áreas, se identifican algunas que tienen un carácter nuclear, es decir, que son fundamentales y transferibles a distintas áreas curriculares (activación de los conocimientos previos, representación de problemas, el resumen, etc.)

La enseñanza, entendida como un proceso de intervención educativa y orientada a que los estudiantes logren el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, -en la medida en que promueve una reflexión más consciente, la regulación y la toma de decisiones respecto a las propias habilidades- puede contribuir a mejorar el autoconcepto y, en el mismo sentido, un buen conocimiento y control de las propias capacidades pueden contribuir a lograr un comportamiento más estratégico.

Ese énfasis se traduce en la importancia que adquiere el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje. Cualquier programa que tenga como objetivo formar en el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje debe cumplir al menos, con tres requerimientos básicos:

- Entrenamiento y práctica en el uso de procedimientos de aprendizaje:
- Revisión y supervisión de su utilización;
- Análisis del resultado de estos procedimientos y de su utilidad en situaciones educativas reales.

En algunas instituciones de educación superior, se ha iniciado el desarrollo de este tipo de programas, centrándose particularmente en el entrenamiento en procedimientos y estrategias de aprendizaje o en técnicas de estudio.

Cabe advertir en este punto, que los programas que solamente cumplen el primero de los requisitos, es decir, que se limitan al entrenamiento en el uso de procedimientos, generalmente no logran que los estudiantes utilicen tales recursos, pues no siempre pueden apreciar sus beneficios y no desarrollan las habilidades necesarias para saber en qué condiciones, situaciones, momentos y cómo utilizarlos.

En ese sentido, la participación del profesor es fundamental para hacer comprender explícitamente a los estudiantes el valor real de la utilización de los procedimientos, mediante la demostración de su eficacia en las diversas actividades educativas.

Esta situación se relaciona con otra condición necesaria para instrumentar un programa de formación en estrategias y procedimientos de aprendizaje: la valoración de los procedimientos que conoce y utiliza el estudiante y cómo los utiliza. Si este factor no se toma en cuenta, es posible que se presenten resistencias o dificultades como las señaladas.

Otra alternativa para evitar la resistencia de los estudiantes es incorporarlos en el análisis de la forma en que los procedimientos de aprendizaje pueden mejorar los resultados de aprendizaje, incidiendo en la generalización de su aplicación.

Lo anterior nos lleva a concluir que la preparación en el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje debe darse de manera contextualizada, es decir, considerando las necesidades, intereses y motivaciones de los individuos a los que se dirige el programa y las características de la tarea a desarrollar.

4.1 Las competencias del docente en los nuevos enfoques.

Como se ha reiterado, la nueva función del docente se relaciona con la posibilidad de enseñar a aprender, lo cual supone que el profesor aprenda a enseñar, es decir, que adquiera un conjunto de capacidades y competencias que le permitan abordar su función de una manera más relevante, desde distintos puntos de vista.

Tales consideraciones plantean la necesidad de proponer el perfil del profesor en el nivel de educación superior como el de un docente estratégico (Poggioli, 1989), Pressley y otros, 1990, Monereo, 1993), lo cual supone que debe poseer un conjunto de competencias que le permitan planear, regular y evaluar sus procesos cognitivos, tanto cuando prepara su materia como en su actuación docente.

Tales competencias pueden ser expresadas en los siguientes aspectos generales:

- Deberían tener un dominio de la materia o disciplina que enseñan y una comprensión profunda de la manera en que esos contenidos pueden vincularse con la vida cotidiana para resolver los problemas que se presentan.
- Además del dominio de los contenidos de su materia, es importante un conocimiento de los sujetos a quienes enseñan, en cuanto a sus intereses, capacidades, posibilidades, entre otros factores.
- En paralelo al conocimiento individual de éstos, se requiere una comprensión de la diversidad social y cultural implicada en los grupos que atienden, Requiere también de un conocimiento actualizado sobre modelos de enseñanza, la dinámica del proceso educativo y de las didácticas de las disciplinas.

Cecilia Braslavsky (1998), afirma que “los profesores que trabajen actualmente y que deseen persistir en roles vinculados a la mediación con los conocimientos en proceso de proliferación, deberán adquirir competencias que les permitan resolver los problemas o desafíos más coyunturales”. A estas competencias las denomina pedagógico– didácticas y político–institucionales; reconoce también las competencias productivas e interactivas, que se relacionan con problemáticas de carácter estructural; el último grupo es el de las

competencias especificadoras, vinculadas con procesos de especialización y orientación de su práctica profesional

Las competencias pedagógico-didácticas se orientan a impulsar y facilitar procesos de aprendizaje cada más autónomos, para lo cual los profesores deben crear, o, en su caso, conocer, seleccionar, utilizar y evaluar estrategias de intervención didáctica eficaces. Respecto a las competencias Institucionales, los docentes deben tener la capacidad de articular los distintos niveles contextuales e institucionales

Las competencias productivas tienen que ver con la capacidad de estar abierto a los cambios, de manera que puedan orientar y estimular los aprendizajes; las interactivas están destinadas a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con otros; ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre sujetos diversos. Este último grupo parece relacionarse con la actividad tutorial que ha empezado a desarrollar el personal docente de las instituciones de educación superior.

La competencia especificadora se refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de sujetos, de instituciones o de fenómenos y procesos, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías. De acuerdo con la autora, para lograr la profesionalización de su función, los nuevos docentes deben saber:

- Planificar y conducir movilizand o otros actores.
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades
- Seleccionar diversas estrategias para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para optimizar los recursos y la información disponibles.

Existe consenso entre los expertos respecto al perfil profesional que deben tener los docentes en la sociedad de las próximas décadas:

- Actitud democrática, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos.

- Sólida formación pedagógica y académica.
- Autonomía personal y profesional.
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio, a fin de enfrentar los diversos desafíos culturales.
- Capacidad de innovación y creatividad.

2.3 Piaget y sus contribuciones.

Para comprender bien el concepto de aprendizaje e instrucción en el enfoque genético/cognitivo/constructivista piagetiano, es preciso resumir los principios generales que subyacen a los postulados iniciales de los autores de la Escuela de Ginebra sobre el aprendizaje:

* El aprendizaje es un proceso constructivo básicamente de carácter interno: es decir, son las propias actividades cognitivas del sujeto las que determinan sus interacciones ante el medio ambiente en el que está inmerso.

* Por tanto, no basta la actividad externa al sujeto para que éste aprenda algo, es necesaria su propia actividad interna (codificación/procesamiento y decodificación) de modo que su aprendizaje depende del nivel de desarrollo operatorio que posee.

* El aprendizaje es un proceso de reorganización y reestructuración cognitiva. Ello supone que ha asimilado la información del medio y al mismo tiempo ha acomodado los conocimientos que se tenía previamente a los nuevos datos recientemente adquiridos. Este proceso de autorregulación cognitiva se denomina “Proceso de Equilibración”.

* En el desarrollo del aprendizaje y la instrucción son importantes los conflictos cognitivos, discrepancias y contradicciones cognitivas. Estas discrepancias entre las expectativas o representaciones que el sujeto tiene ante un problema determinado y los resultados que ofrece el profesor o la realidad misma, son los que producen un desequilibrio en su sistema

cognitivo y estimulan al sujeto a la consecución de un nuevo equilibrio más evolucionado y elaborado.

* La interacción social favorece el aprendizaje y la instrucción, no por sí misma, sino por las contradicciones y desequilibrios que produce entre los conceptos o experiencias propias y ajenas, y por ello llevan al niño a nuevas reorganizaciones / reestructuraciones y ajustes constantes del conocimiento de forma más elaborada y evolucionada.

* La experiencia física es con frecuencia una condición necesaria, aunque a veces no suficiente, para que se produzca el aprendizaje. Implica una toma de conciencia de la realidad que facilita la solución de problemas e impulsa el aprendizaje, aunque el niño no sepa explicar adecuadamente su por qué.

Aunque el objetivo de Piaget no fue ofrecer una sistemática teoría psicoeducativa, sus principios teóricos han dado lugar a un cuerpo de ideas básicas y originales en torno al quehacer educativo, como las que se relacionan a continuación y que se mencionaron en el apartado de antecedentes de la Psicología de la Instrucción en Europa: * Teoría desarrollista del aprendizaje: Piaget parte del supuesto básico de la independencia del proceso de desarrollo y del proceso de aprendizaje. Desde este punto de vista, se considera el aprendizaje como un proceso externo y de alguna manera paralelo al proceso de desarrollo.

* Aprendizaje cognoscitivo por medio de la participación activa y motivada: Define la inteligencia como un proceso adaptativo que se realiza a través de intercambios activos entre las personas y las características del ambiente. De ese modo, los conocimientos se derivan de la acción, no como simples respuestas asociativas, sino mediante la asimilación de lo real a las coordinaciones necesarias y generales de la acción. * El proceso de Socialización: Para Piaget, el desarrollo pleno de la personalidad del alumno implica su desarrollo social a la par que el intelectual, mediante la formación simultánea de unas conciencias

libres y unos individuos respetuosos hacia los derechos y libertades de los demás (Piaget, 1975).

* Los modelos de equilibrio: Es una pieza fundamental de la teoría piagetiana (1977) inspirada en la biología como en la teoría general de sistemas. Las cualidades fundamentales de la estructura del conocimiento son la homeostasis y la totalidad, así como la relación que existe entre las partes. Las estructuras cognitivas se desarrollan en función de lo que denominó "procesos de equilibración", que consiste en la búsqueda constante de equilibrio.

* Aspectos relacionados con la programación de un sistema abierto: Piaget no estableció una descripción de las características de lo que podría ser un sistema de programación ideal, pero es posible identificar algunas características al respecto. .- La programación debe ofrecer unos objetivos y contenidos de enseñanza adaptados a las posibilidades evolutivas del alumno.

De todas formas, la influencia de Piaget en la enseñanza ha sido discutida, sobre todo en lo que se refiere a las ideas psicológicas del desarrollo, de las que se derivan la mayor parte de sus implicaciones en el campo educativo. Otra crítica es que su modelo se ha perdido en generalidades. Ahora bien, su trabajo ha sido fecundo y ha abierto caminos a la investigación, sobre todo en lo que se refiere a la construcción de esquemas. A través del conocimiento general de los esquemas dirigidos a comprender la realidad y de los procedimientos dirigidos a la meta particular del problema, los sujetos van construyendo "redes interpretativas" (Inhelder, 1976) que son verdaderos modelos de la realidad, o sistemas de representación del problema. Se trataría de teorías elaboradas en la acción (Hernández, 1984)

2.4 Skinner y sus contribuciones.

Tanto Thorndike como Skinner han desempeñado roles fundamentales en el desarrollo del conocimiento que ahora tenemos del condicionamiento operante. En tal sentido recordemos el conexionismo y la ley del Efecto de Thorndike, donde establecía que, cualquier acto que produzca un efecto satisfactorio en una determinada situación tenderá a

ser repetido en esa situación. De este modo Thorndike estableció la base para el condicionamiento operante, pero se debe a B.F. Skinner la responsabilidad del desarrollo del concepto de condicionamiento operante. Concretamente en 1938, publica su primer gran libro "La conducta de los organismos", en donde se exponen por primera vez de manera sistemática los principios del condicionamiento operante acompañados de los primeros experimentos clásicos sobre el tema. Puede decirse que el "Condicionamiento Operante" se refiere al conjunto de principios básicos y hallazgos teórico-experimentales producidos por la investigación skinneriana y que puede definirse como; un proceso en el cual la frecuencia con que ocurre una conducta depende de las consecuencias que tiene esa conducta. La conducta que tiene consecuencias agradables para el sujeto se ve fortalecida y tiende a repetirse, y la conducta que tiene consecuencias negativas para el sujeto se debilita y tiende a desaparecer. La probabilidad de aparición de una conducta es, pues, una función de las consecuencias que esa conducta tiene para el sujeto, a diferencia de la conducta respondiente cuyas posibilidades de aparición sólo dependen de la presencia del estímulo incondicionado. Fácilmente se puede observar la instrumentalidad del condicionamiento operante al proponer un aprendizaje basado en las respuestas del sujeto que aprende, bien para conseguir situaciones gratificantes o bien para evitar las desagradables. Para tal fin, se dedicó a estudiar y manipular los Refuerzos en situaciones de aprendizaje, mostrando un gran interés por las cuestiones aplicables, como en la educación. El principio fundamental es considerar que las respuestas operantes son una función de las contingencias de estímulos reforzantes. Aunque las respuestas no sólo dependen de estas contingencias, sino también de la presencia de los estímulos discriminativos. De ahí que habla que el operante se encuentra bajo el control del estímulo. El control del estímulo se produce cuando hay una elevada probabilidad de que una respuesta aparezca en presencia de un estímulo antecedente. Para desarrollar el control del estímulo se utiliza el esfuerzo diferencial reforzando la respuesta siempre que ocurra en presencia del estímulo discriminativo y dejando de reforzar la respuesta cuando se dé en presencia de otros estímulos. (Si un estudiante habla cuando se lo indica el profesor, su conducta será aprobada o reforzada, pero si habla sin que se le pregunte, su conducta no será aprobada). Las sugerencias del profesor, las instrucciones académicas y los textos son series de estímulos discriminativos.

El control del estímulo se suele ejercer reforzando estímulos o incentivos.

Uno de los aspectos más importantes en el condicionamiento operante, como vemos, es el de los refuerzos, en donde Skinner distingue:

* Refuerzos positivos y negativos. El refuerzo positivo es el que busca el sujeto y, una vez encontrado, trata de mantener (incrementan la frecuencia de respuestas apetitivas). El refuerzo negativo es aquel que el sujeto rechaza (genera respuestas de huida o evitación). Los refuerzos negativos pueden ser usados como castigo, pero Skinner advierte de inconvenientes que se pueden dar, como es el hecho de que el efecto temporal es breve, produce conductas emocionales indeseables y que el castigador puede quedar convertido en un refuerzo secundario negativo. No se debe confundir refuerzo negativo con castigo, ya que éste puede ser bien un estímulo negativo o bien la supresión de uno positivo, evitando con ello el reforzamiento de una respuesta.

* Refuerzos primarios y secundarios. Los primarios son los que refuerzan o aumentan la probabilidad de una respuesta por sí mismo, sin haber tenido que ser condicionado para ello. Los secundarios se adquieren a través de la asociación repetida con el primario (los refuerzos generalizados son refuerzos secundarios que han sido asociados con más de un reforzador).

El programa de refuerzos alude también a la forma de distribuir los refuerzos que siguen a la respuesta en una situación experimental. En suma, la verdadera relevancia del refuerzo en la práctica educativa deriva del hecho de que cada instancia de condicionamiento operante implica condicionamiento simultáneo. De este modo cuando un profesor refuerza la ejecución del alumno, todos los posibles estímulos condicionados están siendo asociados con las propiedades del estímulo incondicionado del refuerzo.

Entre los tipos de condicionamiento operante, encontramos:

* Condicionamiento por recompensa o apetitivo: Proporcionando un refuerzo positivo justo en el instante en que se está produciendo la conducta deseada. Es la forma más usada. Una de sus variedades es el modelado (shaping), que consiste en ir reforzando paulatinamente conductas que se acerquen a la deseada.

* Condicionamiento por omisión: Cuando en un proceso de condicionamiento se retira el refuerzo positivo relacionado con una conducta determinada, ésta se irá extinguiendo paulatinamente.

* Condicionamiento por escape y evitación: Por evitación, cuando al dar la respuesta el sujeto provoca la supresión de un estímulo aversivo. Por escape, es aquel que se produce cuando la respuesta que da el sujeto consiste en huir de la situación conflictiva.

* Condicionamiento por castigo: Cuando a un sujeto le proporcionamos un estímulo aversivo ante una conducta determinada, le estamos dando un castigo, para llegar a una disminución o extinción de dicha conducta.

Las principales aportaciones del condicionamiento operante a la educación son:

- Facilitar el proceso educativo a través de la aplicación y desarrollo de motivaciones específicas.
- Informar sobre las posibilidades y utilidades de aplicación de diferentes variedades de aprendizaje: evitación, modelamiento, ...
- Permitir la adquisición, modificación o supresión de conductas, sabiendo administrar los refuerzos.
- La economía de fichas es otra forma de utilización de los refuerzos en el campo de la educación.
- Una de sus mayores aportaciones es la enseñanza programada y las máquinas de enseñar, que consiste esencialmente en una técnica o recurso didáctico que descompone la materia a enseñar en sus elementos constitutivos e invitar al alumno a aprender cada uno de ellos antes de pasar al siguiente. Además, se adapta mejor

que cualquier otro método al ritmo de aprendizaje de cada alumno, permitiéndole, al mismo tiempo, fomentar su capacidad de autoevaluación. Existen dos variedades de enseñanza programada, según sus programas: Programas lineales (Skinner, 1958) y Programas ramificados (Crowder, 1960).

En los programas lineales, se ofrece a los alumnos diversas opciones que puede contestar eligiendo la respuesta de entre las que se le ofrecen, o bien elaborándola él mismo, tras comprobar su acierto o error se pasará a la siguiente.

En los programas ramificados se les ofrece a los alumnos diversas opciones (múltiples). Una vez que responde, acierte o no, se le ofrece una nueva información para pasar a un nivel superior o para madurar un nivel inferior y volver a intentarlo.

. Destacar las aportaciones del análisis y modificación de conductas en ambientes educativos. Técnicas que han sido de gran ayuda en determinados aspectos de la tarea educativa como por ejemplo en la motivación, fomento de habituaciones y destrezas, la integración y adaptación escolar.

Las objeciones al sistema de Skinner, proceden como es lógico de quienes señalan el cómo este sistema al centrarse exclusivamente en el efecto de una tarea de aprendizaje dada, ignora el proceso cognoscitivo interno que da lugar a este efecto.

2.5 Gagné y sus contribuciones.

El enfoque de Gagné ha sido organizado en términos de cuatro partes específicas:

I.- Proceso de Aprendizaje.

Para Gagné el aprendizaje es el cambio de una capacidad o disposición humana que persiste durante cierto tiempo y no puede ser explicado a través de los procesos de maduración. Este tipo de cambio sucede en la conducta diferenciándose de que el resultado se logra

solamente a través del aprendizaje, las actitudes, el interés, el valor y también en el cambio de conductas.

Los procesos de aprendizaje según Gagné se expresan en el modelo de procesamientos de la información. Este modelo explica lo que sucede internamente dentro del proceso de aprendizaje.

MODELO DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

A través de los receptores (órganos sensoriales) la información pasa al registro sensorial donde las percepciones de los objetos y eventos son codificadas. Luego la información pasa a la memoria de corto alcance donde es nuevamente codificada esta vez en forma conceptual.

Si Hay un estímulo adecuado, la información se repetirá internamente un cierto número de veces, lo que Ayudará a que pase a la memoria de largo alcance, aquí es posible que la información esté relacionada con otra ya existente, en tal caso puede ser inmediatamente codificada, una vez que la información ha sido registrada puede ser retirada o recuperada a través de un estímulo externo y pasará al generador de respuestas, el cual tiene la función de transformar la información en acción, luego la información pasa a través de los efectores hacia el ambiente.

El control ejecutivo y expectativas son elementos de motivación tanto intrínseca como extrínseca que preparan o estimulan a la persona para que pueda codificar y decodificar la información.

Estos elementos constituyen los organismos internos de Aprendizaje los mismos que se transforman en fases o etapas del acto de aprender: motivación, aprehensión, adquisición, retención, recuperación, generalización, desempeño y retroalimentación.

El acto total del aprendizaje deberá pasar por estos ocho pasos, esto puede ocurrir en pocos segundos o varios meses.

FASES DEL ACTO DE APRENDER

2.- Capacidades Aprendidas

Existen cinco clases de capacidades que pueden ser aprendidas y que difieren unas de otras.

-Las destrezas motoras, la enseñanza se da a través de prácticas reforzadas a las respuestas motoras. Ejemplo, aprendizaje del idioma.

-La información verbal, la enseñanza debe darse a través de un amplio contexto significativo. Ejemplo, el estudiante aprende gran cantidad de información de nombres, hechos, generalizaciones y otras informaciones verbales.

-Destrezas o habilidades intelectuales, en los procesos educativos se aprende gran cantidad de destrezas intelectuales, la habilidad básica con discriminaciones, conceptos, reglas matemáticas, lenguaje, etc. El aprendizaje de este tipo de habilidades depende del aprendizaje anterior.

-Las actitudes, se debe fomentar actitudes de honestidad, habilidad, ayuda mutua, las que deben ser adquiridas y reforzadas, también es necesario fomentar actitudes como promover agrado por las matemáticas, literatura, música, deportes, etc.

-Estrategias cognoscitivas, constituyen formas con las que el estudiante cuenta para controlar los procesos de aprendizaje, son muy importantes para gobernar el propio proceso de atender, aprender y pensar. Esta idea plantea no solamente el aprendizaje de contenidos sino también de procesos. Ejemplo: Algunos alumnos son buenos para crear y manejar imágenes esto es una destreza mental, cuando estos alumnos usan las imágenes con el fin de aprender algo, las imágenes funcionan como estrategias cognoscitivas.

3.- Tipos de Aprendizaje.

Gagné presenta ocho tipos de aprendizaje haciendo énfasis en la interpretación de los cinco dominios señalados anteriormente. Estos dominios son representaciones de los resultados del aprendizaje, mientras que los tipos son parte del proceso de aprendizaje. Estos ocho tipos son:

Aprendizaje de señales o equivalente al condicionamiento clásico o de reflejos).

Aprendizaje de estímulo respuesta (equivalente al condicionamiento instrumental u operante).

Encadenamiento motor.

Asociación verbal (E - R en el área verbal).

Discriminación múltiple.

Aprendizaje de conceptos,

Aprendizaje de principios,

Resolución de problemas.

¿Se puede intentar la combinación de los ocho tipos? de aprendizaje con los dominios, en la forma que ha sugerido Ghadwich, 1975.

4.- Las Condiciones de Aprendizaje.

Gagné presta mucha atención al arreglo de las condiciones externas para el aprendizaje; se identifican cuatro elementos en una situación de aprendizaje; el aprendiz o estudiante, la situación de E-A, la conducta de entrada y la conducta final que se espera del estudiante.

En su enfoque sobre las condiciones de aprendizaje uno de sus primeros elementos se enfatiza en las respuestas que se espera del estudiante a través de la formulación de objetivos se introduce en las condiciones de aprendizaje. Las ocho fases y los cinco dominios mencionados anteriormente constituyen el aspecto más importante para establecer las condiciones de aprendizaje pertinentes.

Gagné analiza cada uno de los cinco dominios para presentar las condiciones pertinentes a cada uno de ellos.

ANÁLISIS Y DISEÑO DE SITUACIONES DE E – A

CONCEPTOS IMPORTANTES

-Aprendizaje: Es un cambio de la capacidad o conducta de un ser humano que persiste pese al tiempo transcurrido y que no puede ser explicado simplemente por procesos de maduración. Enfatiza que el aprendizaje es a la vez un proceso y un producto.

-Eventos internos: surge con claridad cuando analiza el modelo de aprendizaje, el cual involucra un número relativamente grande de construcciones hipotéticas.

-Adquisición: la motivación, la aprehensión, la adquisición vía retención constituyen la adquisición.

-Retención: involucra la tercera y cuarta fase del proceso y a la codificación y almacenaje de la información.

-Generalización: constituye la sexta fase, define la generalización como la capacidad de usar algo que ha sido almacenado, en una situación diferente y nueva.

-Motivación: incluye el desarrollo de expectativas y su reforzamiento a través de retroalimentación.

Utilidad de la Teoría de Gagné en la Educación

Configura una psicología que utiliza aportes significativos y relevantes de otros campos y que toma elementos tanto del sector conductista y cognoscitivista. Además, plantea sus

propios aportes respecto de la estructura de los conocimientos y las destrezas, a través de sus cinco dominios.

Propone un sistema organizado de información, con estudios de condiciones previas, procesos y resultados del aprendizaje. Responde no solamente al cómo aprenden las personas, sino también a cuál es la relación entre aprendizaje y enseñanza.

Bibliografías:

- <http://www.ctascon.com/Aportaciones%20de%20Skinner.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculos entre la escuela y la vida: México: McGraw-Hill Interamericana.
- Frade, L. 2009 Planeación por competencias, México: Autora.

UNIDAD III EL AULA DE CLASES

3.1. ¿Cómo escoger y organizar actividades de Enseñanza y Aprendizaje?

¿Qué es una “actividad de enseñanza/aprendizaje”?

Dicho en términos más sencillos, una actividad de enseñanza/aprendizaje es un procedimiento que se realiza en un aula de clase para facilitar el conocimiento en los estudiantes (Cooper, 1999; Richards y Rodgers, 1992). Estas actividades se eligen con el propósito de motivar la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es lógico, entonces, que el aprendizaje de los estudiantes sea la clave para la selección y uso de un extenso abanico de estrategias de enseñanza. Las actividades de enseñanza/aprendizaje son los medios por las cuales los estudiantes se comprometen a aprender en esferas tanto cognitivas, afectivas, como de conducta o comportamiento (Cooper, 1999). Algunas actividades son más efectivas para estimular el aprendizaje cognitivo mientras que otras parecen alcanzar el nivel afectivo con mayor éxito. Existen otras actividades que afectan la esfera de la conducta con más fuerza. Los docentes querrán conformar las actividades apropiadas al campo de aprendizaje que buscan afectar. Con esto en mente, se puede decir que una actividad de enseñanza/aprendizaje estimula o compromete a los estudiantes en un campo particular de aprendizaje.

Categorías de las actividades de enseñanza/aprendizaje

Dentro de las categorías de aprendizaje según Cooper (1999), las siguientes son las diferentes esferas en las que se incluyen las actividades de enseñanza/ aprendizaje: Esfera cognitiva. Una forma en la que podríamos ordenar las actividades de enseñanza/aprendizaje disponibles para los docentes sería mediante las esferas de aprendizaje. Vamos a considerar la esfera cognitiva. ¿Qué estrategias son más efectivas para estimular el pensamiento? Eso depende del nivel de la transferencia de aprendizaje que esperamos lograr. Para el nivel de aprendizaje mecánico o por repetición, se desean actividades que destacan recordar lo memorizado. Canciones, rompecabezas, juegos sencillos, acrósticos y otros auxiliares son útiles para recordar. Pero el docente debe entender que estas actividades sólo permiten que el estudiante recuerde información. Recordar información memorizada usando las palabras de un poema, por ejemplo, no es lo mismo que entender el significado de ese poema. En niveles más altos de aprendizaje, tales como el reconocimiento, la expresión de

una verdad en sus propias palabras, relación y niveles de realización, las actividades de enseñanza/aprendizaje deben estar más centradas en el estudiante (Hynds, 1994; Wells, 1986). El papel del docente cambia de hablar a guiar y, por lo tanto, las actividades cambian de centrarse en el docente a centrarse en el estudiante. Las actividades dentro de la esfera cognitiva pueden incluir torbellino de ideas, comentarios de grupos pequeños, análisis de estudios de casos, debates, foros, entrevistas, interacción entre estudiantes (comentarios breves en grupos de dos), paneles de discusión, preguntas y respuestas, preguntas provocativas, historias inconclusas (historias que el grupo debe completar), escenificaciones cortas, dramas y conferencias. Nótese que actividades diferentes demandan niveles diferentes para involucrar a los estudiantes. Por lo general, mientras más se involucran los estudiantes, más alto es el nivel de aprendizaje que se logra. Sin embargo, no es necesario que la participación sea una actividad. Los estudiantes pueden involucrarse en una conferencia bien dada que estimule altos niveles de pensamiento. Algunas actividades, básicamente, proveen información. Otras, fuerzan a los estudiantes a pensar a través de la información o a resolver un problema con la información (por ejemplo, el estudio de un caso). Sólo existen unas cuantas opciones disponibles para los docentes. En breve, examinaré un grupo de criterios para identificar cuál actividad es mejor para su clase, dependiendo de la situación de enseñanza/aprendizaje.

Esfera afectiva. Una segunda categoría de actividades incluye aquellas que están mejor adaptadas a la esfera afectiva del aprendizaje (McDonough, 1981). El campo afectivo trata con las emociones, valores, actitudes, convicciones y motivaciones humanas. Las actividades que ayudan a un docente a entrar en estas áreas del aprendizaje del estudiante por lo general requieren el uso de la historia. Por ejemplo, muchos docentes utilizan la historia dentro de sus aulas de clase para tratar asuntos del sistema de valores de la sociedad. Estas historias, en la mayoría de los casos, enseñan lecciones que provocan pensar. En estos casos, la lección requerirá que los estudiantes se hagan un examen de conciencia para entender bien la historia. Es probable que las actividades más potentes para enseñar en esta esfera sean las que modelan la verdad (Cooper, 1999). Se ha dicho que “se aprende más del ejemplo que de lo que se enseña”. La demostración (Smith, 1981) como actividad para enseñar un concepto abstracto como el de la “humildad”, es un claro ejemplo. La meta no es enseñar dando más información acerca de lo que representa ser una persona humilde, sino demostrar la naturaleza del concepto y

llevarlo a la realidad. Este puede ser un momento emocionante para los estudiantes. Un docente puede impactar a sus estudiantes mediante el aprendizaje de la esfera afectiva. Las actividades dentro del área afectiva incluyen los estudios de casos, historias, dramas, escenificaciones cortas, escritura creativa, debates y discusiones. Cualquier actividad que vaya más allá de sencillamente llenar la cabeza del estudiante para afectar el corazón se cataloga con propiedad como una actividad dentro de la esfera afectiva. Esfera de conducta o comportamiento. La tercera categoría de actividades está mejor relacionada con la esfera de la conducta o del comportamiento (Leontiev, 1981). Estas actividades ayudan al estudiante a cambiar su conducta, desarrollar una nueva conducta deseable, aprender una habilidad o aumentar una habilidad que ya existe. Típicamente, estas actividades requieren una forma de repetición y refuerzo para tener éxito, porque aprender nuevas conductas o patrones de comportamiento es un proceso que se lleva a cabo gradualmente a través del tiempo. La mayoría de los patrones de conducta y hábitos no cambian instantáneamente. Requieren práctica. Debido a que las conductas se han engranado a través del tiempo, los docentes deben proveer un medio por el cual el estudiante pueda marcar el progreso y encontrar una medida de satisfacción personal y motivación con cada éxito. Considere, por ejemplo, a un docente que está tratando de motivar a sus estudiantes para modificar sus conductas, a veces descontrolada, dentro del aula de clase. Es muy probable que el docente tendrá que demostrar la conducta o habilidad que quiere de los estudiantes (Smith, 1981). Entonces, debe usarse alguna manera de rendir cuentas y refuerzo para motivar el éxito de los estudiantes. A veces, modificar una conducta se convierte en un asunto de hábito y el refuerzo se hace más intrínseco que extrínseco. Llegado a este punto, el refuerzo se hace innecesario porque la nueva conducta se ha hecho hábito. Sin embargo, no ayudará las veces que se le diga al estudiante: “Debes comportarte bien durante el tiempo del receso”. La conducta no cambia de esa forma, ni tampoco las destrezas se desarrollan por un mandato. Alguna forma de refuerzo es esencial para motivar la continuidad de la nueva conducta. Los docentes sabios irán más allá de lo verbal para guiar y apoyar los resultados deseados. Este apoyo o refuerzo puede venir de muchas formas, desde premios apropiados hasta el reconocimiento verbal. Las actividades de conducta incluyen dar el ejemplo, talleres, experimentos, premios, aprendizaje programado, ser aprendiz, compañeros a quien dar cuenta, representar el papel de alguien,

reconocimiento público, sesiones prácticas y grupos de apoyo. Algunos factores para la selección de actividades de enseñanza/ aprendizaje

¿Cómo puede un docente seleccionar la mejor actividad de enseñanza/aprendizaje? Vamos a sugerir que cada actividad potencial de enseñanza se filtre por medio de cuatro factores (Cooper, 1999): Los estudiantes. El primer factor que se debe considerar tiene que ver con la edad y habilidad de los estudiantes. Al preguntar: “¿Quiénes son mis estudiantes?”, los docentes pueden eliminar actividades muy difíciles o sencillas para las habilidades del aprendiz. Las actividades tienen que estar al nivel del estudiante. Una actividad que requiera que los niños de jardín de infancia lean, está destinada a fracasar. Para seleccionar una estrategia que exija que los adolescentes de 12 a 15 años analicen un tema filosófico tal vez sea demasiado. Por otro lado, algunas actividades harán sentir a los adultos un poco tontos. Los estudiantes de Educación Superior se escandalizarían con el uso de una actividad inferior a sus habilidades y competencias cognitivas. Así que comenzamos con el estudiante y limitamos la selección de las actividades basándonos en la edad del grupo que enseñamos.

El propósito de la lección. El segundo factor que debemos considerar al seleccionar una actividad es el propósito de la lección. A veces una actividad nos atrae, no porque sirva para nuestra meta, sino porque la actividad nos gusta. Si nuestra meta es motivar los comentarios de los estudiantes sobre un tema específico, una simple conferencia sería de muy poca ayuda. Aunque una conferencia pueda ser necesaria para comenzar una lección, es importante dar tiempo a las ideas y percepciones de los estudiantes. La actividad elegida debe reflejar nuestro propósito al enseñar la lección. Muchos docentes han descubierto juegos o actividades de aprendizaje de gran estímulo, los usan para enseñar una clase y luego se dan cuenta de que ni remotamente se relacionaba con la lección. Tal vez la clase pasó un buen rato con la actividad, pero no se alcanzó el objetivo de enseñanza/aprendizaje. Aunque quizá todos se fueron a la casa contentos por haber disfrutado de esa experiencia, la clase fue ineficiente. ¿Por qué? Porque la actividad no era apropiada al propósito de la lección.

El momento apropiado para la implementación de la actividad. El tercer factor que el docente debe tener presente al seleccionar las actividades es saber en qué parte de la lección se usará esta actividad. Esto es importante porque algunas actividades son útiles para ganar la atención de los estudiantes, mientras que otras funcionan más eficientemente al comunicar información en otro momento de la lección. Aun otras actividades son más útiles con la

participación de los estudiantes de la clase. Por último, algunas actividades son buenas para la aplicación personal en la esfera de conducta o comportamiento. Las actividades que el docente desee implementar deben motivar el interés del estudiante. Con frecuencia estas actividades enfocan la esfera afectiva y evocan una reacción inicial en el estudiante. Contar una historia emocionante puede motivar las emociones del estudiante para que se abran a los conceptos e ideas que se presentarán en la clase. Los recursos. El cuarto factor que los docentes deben tomar en cuenta es reflexionar acerca de los recursos que necesitará. A menudo, aunque una idea sea maravillosa, conseguir los recursos puede ser un obstáculo. Usar un corte de grabación de un popular programa de televisión puede ser una forma de ganar interés de los estudiantes. Pero si la máquina de video se estropea u otro docente la está usando, o si la escuela no dispone de una de estas máquinas, el docente tendrá que ingeniárselas para implementar otra actividad. A veces, la actividad que el docente quiere usar requiere fuentes de las que no se dispone o simplemente son muy caras. Es igualmente posible que los materiales necesarios requieran una significativa preparación avanzada. Si el docente espera usar una actividad manual para ilustrar o reforzar un concepto o idea que enseñó en la clase, tendrá que planificar muy anticipadamente para tener los materiales necesarios y realizar el proyecto. Unos pocos minutos que emplee buscando materiales, interrumpirán

la clase y el aprendizaje durante suficiente tiempo como para perder el momento ideal de la enseñanza. En el asunto de los recursos también influyen factores como el tamaño de la clase, local del aula de clase, ambiente del aula de clase, tiempo disponible, equipo y facilidades y ambiente del grupo. Quizás los docentes tengan que desechar o modificar algunas actividades por causa de una o más de estas variables. Los docentes deben conocer estos factores y variables. Cada uno de estos brinda desafíos únicos a una situación específica. Todas estas variables pueden ser recursos u obstáculos potenciales para la eficiencia de la clase. De cualquier forma, el maestro debe considerar estos factores de los recursos en la selección de las actividades. Actividades creativas para docentes creativos Según Ford (1985), algunas actividades son como las herramientas de una persona hábil para solucionar problemas en una casa. Todos los dueños de casa tienen un martillo, unos cuantos destornilladores, una cinta de medir, algunas llaves ajustables y tal vez un par de alicates. ¿Por qué? Porque estas herramientas se usan a menudo. Los docentes también

disponen de un juego de herramientas de enseñanza. Estas son las actividades que se usan una y otra vez para enseñar. Permítanme sugerirles algunas actividades que los docentes podrían implementar en sus aulas de clase. Sugiero seis actividades, las cuales considero fundamentales para un proceso enseñanza/ aprendizaje efectivo (Ford, 1985). Contar historias. “Eso me recuerda la historia”. Cuando un docente dice esto al comienzo de su clase, todos los estudiantes parecen escuchar. Muchos se enderezan en sus asientos. Hasta los que mentalmente están vagando, de repente prestan atención a sus palabras. La audiencia se transforma en oyentes de historia. A la gente le encanta escuchar historias. Llenamos nuestras vidas con historias. Los programas de televisión, las noticias de la noche, películas, videos, periódicos, revistas y conversaciones diarias, dependen en su totalidad de la habilidad de contar historias. Todos lo hacemos. Los estudiantes pueden contar una historia acerca de por qué su trabajo llegó tarde y esperan decirla tan bien que puedan ganar la simpatía del docente. Los compañeros de la clase comentan los hechos del fin de semana o el accidente que casi tienen de camino a la escuela. A la hora de acostarse, algunos padres cuentan historias a sus hijos y quieren oír de ellos qué les aconteció durante el día. Los esposos recuentan el incidente en el trabajo o en el supermercado que por la tarde les ocasionó tensión o gozo. Las historias son parte de la vida de las personas. Por lo general, la gente es el material del cual proceden esas historias. Los docentes entienden este aspecto de la naturaleza humana. Saben que contar una historia es parte de la enseñanza. Así que coleccionan historias. Lo que leen en el autobús quizá es un artículo del periódico matutino o una historia de las páginas de Selecciones. Tal vez sea una historia personal o de un amigo. Cualquiera que sea la fuente, los docentes deberían siempre estar buscando historias que provoquen pensar, o ilustrar un punto. Especialmente los docentes que enseñan a niños necesitan dominar esta actividad. Aunque a los niños se les pueden enseñar conceptos o ideas en otras formas que no sean historias, la mayoría de los currículos se presentan como historias, y las historias son un elemento básico para enseñar niños. ¿Por qué las historias son tan importantes para enseñar?, porque las historias crean interés. Las historias entretienen. Las historias instruyen. Las historias ilustran. Las historias motivan. Las historias desafían. Las historias dan el ejemplo. Las historias tocan el corazón. Las historias enseñan. Las historias cambian a los oyentes. Es por eso que los docentes deben aprender a contar historias como parte de su repertorio de actividades de enseñanza/aprendizaje.

A continuación, presento una breve lista de sugerencias para los que cuentan historias. Esta lista está ajustada, primordialmente, para los que usan historias que ilustran una lección, no para los maestros de niños que usan una historia como una lección (Ford, 1985):

- Evite contar una historia sin practicarla.
- No analice la historia. Deje que la historia hable por sí misma.
- Absténgase de dar un sermón. Las historias realzan los sermones; los sermones no realzan las historias.
- Manténgala vívida. Use palabras que pinten cuadros mentales.
- Asegúrese de que las historias sean apropiadas. Los grupos de edad y el contexto son consideraciones importantes.
- Visualice la historia. En lugar de memorizarla, visualícela. Vea la historia con los ojos de la mente.
- Considere el nivel del vocabulario de los estudiantes.
- Cuídese de los asuntos sin importancia ya que éstos tienden a confundir.
- Evite tantos detalles. Los excesos de detalles también tienden a confundir.
- No haga uso excesivo de los objetos de ilustraciones. Deje que las palabras sean las que comuniquen.
- Evite pedir reacciones. Permita que la historia se procese en las mentes de los aprendices.
- No ilustre una historia. Las historias dentro de otra historia tal vez funcionen por escrito, pero no durante el momento de enseñanza. Preguntas provocativas. Las preguntas son parte esencial del proceso de enseñanza/aprendizaje. Es importante formular preguntas que sean abiertas y desafiantes. La pregunta provocativa es la llave para que el estudiante responda (Ford, 1985). Las preguntas deben activar y probar el pensamiento y motivar otros diálogos. Las preguntas cerradas tienen respuestas de palabras solas que están “bien o mal”. Por lo general, apenas proveen poca información y no permiten más comunicación. Las preguntas abiertas fomentan la participación del estudiante. Pero las buenas preguntas no suceden por casualidad. Uno de los errores comunes que los docentes cometen es pensar que serán capaces de hacer preguntas sin reflexionar sobre ellas con anterioridad. Se asume que las buenas preguntas se le ocurrirán al docente a medida que progrese la clase. Realmente, las preguntas que se formulan a la suerte a menudo son vagas e improductivas.

Es mejor que por adelantado el docente escriba las preguntas con cuidado. Debe evitar preguntas que se contesten con un “sí” o un “no” o respuestas breves y, en su lugar, favorecer las preguntas que motiven el pensamiento. A menudo, las preguntas vendrán de los mismos miembros de la clase. Los docentes deben resistir el instinto de contestar cada pregunta que se haga. Por el contrario, un simple: “¡Esa es una buena pregunta! ¿Qué piensan los demás?” llevará a estimular el aprendizaje de la clase. Las preguntas llevan a un grupo de

estudiantes o a la clase en general hasta el punto de ver y hacer aplicaciones en sus propias vidas. “¿Qué pasos específicos podemos tomar para hacer de esto una realidad en nuestras vidas cotidianas?” es un ejemplo de una pregunta de aplicación. La clave de las buenas preguntas de aplicación es ser específico. Es una tentación escribir preguntas de aplicación general. Es mejor hacer preguntas de aplicación que guíen a los estudiantes a tomar acciones específicas para aplicar la lección en un momento determinado de sus vidas. “¿Qué es algo que usted podría hacer en la escuela o en su casa, con su familia, que pueda demostrar lo que aprendió hoy en la clase?” es mejor pregunta que “¿Cómo podemos aplicar esto a nuestras vidas?”. Estudio de casos. El estudio de casos es un tipo de historias (Merriam, 1988). El estudio de casos brinda información a los estudiantes acerca de una situación o incidente en la vida de una persona. Al estudiante se le dan los detalles esenciales del caso y un juego de preguntas para considerar. Por lo general, los estudiantes en grupo intercambian impresiones acerca del caso basándose en las preguntas que se provean. El estudio de casos es una forma excelente de generar interacción y opiniones en la clase. El caso puede ser un medio por el cual se desarrollen las implicaciones del estudio del tema en cuestión. El estudio de casos puede ser real o inventado por el docente (Merriam, 1988). Los casos pueden ser historias de final abierto que le ofrecen al estudiante la oportunidad de considerar una verdad, un tema o un concepto a la luz de una situación humana, real o posible. Al principio, quizás los estudiantes no se sientan cómodos comentando un caso. Tal vez quieran más información que la que se brindó o tal vez tengan que esforzarse para entender la situación. Pero una vez que se acostumbran a trabajar con casos, la mayoría de los estudiantes los consideran estimulantes. La experiencia ha demostrado que el estudio de casos trae a la clase una dimensión excitante y del mundo real. El caso debe seleccionarse con cuidado para ofrecer a los estudiantes las oportunidades de aplicar una variedad de técnicas analíticas a los asuntos de la vida diaria. El estudio de casos se puede usar para señalar asuntos

importantes en la aplicación de un tema, concepto o verdad (Merriam, 1988). Por ejemplo, el docente puede presentar a la clase un caso en el cual una familia está encarando una prueba importante –posiblemente, la seria enfermedad de un niño–; esto puede establecer el paso para que los estudiantes brinden soluciones concretas según lo que se haya estudiado previamente y según el escenario que el docente haya presentado. Al analizar un caso, hará

que el proceso de toda la discusión sea más efectivo y, además, aumentará los beneficios de aprendizaje. Aquí están algunos pasos que sugiero para usar el estudio de casos (Ford, 1985):

- Lea todo el caso. Para entender completamente qué está pasando en el caso es necesario leerlo con cuidado y minuciosamente. Esto quizás quiera decir leerlo más de una vez antes de comenzar cualquier análisis.
- Defina el punto o los puntos central(es) del caso. En ocasiones, un caso puede involucrar varios asuntos o problemas. Es importante identificar los problemas o asuntos más importantes del caso y separarlos de los asuntos más triviales.
- Catalogue el punto. Luego de identificar el punto de mayor importancia, a menudo es de ayuda clasificar este punto o problema (relacional, circunstancial, médico, etc.).
- Vea el problema o la situación con una aplicación inmediata. Identifique cómo aplicar una solución al problema o asuntos bajo revisión. ¿Cómo se relaciona el tema o concepto que estamos revisando o estudiando a este caso?, o, ¿cómo se relaciona este caso con el tema bajo revisión en este momento?

Comentarios. La habilidad para facilitar comentarios en la clase es de gran valor para el docente. Sin embargo, los requisitos para el que facilita comentarios efectivos son más diversos que lo que comúnmente se percibe. Formular preguntas, mantener al grupo en el tópico que se está comentando, tratar con personas que monopolizan la conversación, trabajar con tipos de estudiantes difíciles y alcanzar el consenso del grupo, son sólo varias de las habilidades que el docente necesita desarrollar. Los comentarios son apropiados en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Ford, 1985). Los mismos proporcionan una avenida para que un grupo de estudiantes explore el significado e implicaciones de un tema o concepto en estudio. Con frecuencia, entre los adultos se puede aprovechar un caudal de conocimientos y experiencia. Aunque algunos adultos consideran que los comentarios son una pérdida de tiempo y otros consideran que es reunir la ignorancia del grupo, la mayoría de los adultos verán el valor de una oportunidad para comentarios bien dirigidos. Los comentarios tal vez parezcan ser superficialmente espontáneos. Pero para tener éxito, debe ser una experiencia de aprendizaje bien considerada y bien planificada. La clave para una buena discusión viene con el uso de preguntas que estimulan el pensamiento y el uso de estudios de casos que llevan a la clase a ver más de cerca las verdaderas experiencias humanas, los temas que se están tratando y los conceptos que se están presentando. Cuando se involucran estos ingredientes, los comentarios llegan a ser un medio por el cual los estudiantes piensan en grupo acerca de la

aplicación de lo estudiado en clase a la vida real. Grupos de intercambio. Los grupos de intercambio son pequeños grupos a los que se les ha asignado una tarea y una lista de preguntas para comentar juntos (Ford, 1985). El grupo elige un líder, y a alguien más se le pide escribir las conclusiones del grupo. Luego de esto, el grupo queda libre para trabajar. El docente circula por medio de los grupos para ver si han entendido las preguntas y asegurarse de que se estén contestando las preguntas de los grupos respecto a la tarea. Después de un período de trabajo en grupo, los grupos de intercambio se reúnen con el resto de la clase para informar las conclusiones. A veces se usan como punto de comienzo para que el docente pase al contenido de la lección. Otras veces se sigue con un debate o intercambio en el grupo grande. Los docentes pueden asignar diferentes grupos a diferentes juegos de preguntas, haciéndolos así expertos para cuando tengan que reunirse con el resto de la clase. Como alternativa, todos los grupos pueden recibir las mismas preguntas y pueden resumir las conclusiones a medida que los grupos hacen su informe. Una gran mayoría de docentes usa grupos de intercambio para involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta actividad no sólo alivia la carga del docente para comunicar todo el contenido de la clase, sino que cada estudiante se hace responsable por el contenido que se está facilitando. Los docentes pueden reforzar la importancia de la contribución de cada persona al destacar que el papel del docente es facilitar en lugar de instruir. Al grupo que tenga mucha experiencia, opiniones e ideas, se le puede recordar que todo el grupo se beneficiará. Con el tiempo, cuando el docente crea este tipo de ambiente, los intercambios llegan a ser más fructíferos y sirven de herramientas importantes para el aprendizaje del grupo.

Conferencias. Las conferencias, si están bien elaboradas, con ilustraciones adecuadas, con ejemplos orales y visuales, con historias y con una buena estructuración, siguen siendo una buena actividad en el proceso enseñanza/aprendizaje (Ford, 1985). La conferencia, como actividad, ha caído en tiempos difíciles (Ford, 1985). Los educadores han señalado correctamente que las conferencias pueden impedir el desarrollo cognitivo del estudiante (Cooper 1999). Pero aun es cierto que la conferencia puede ser una actividad efectiva para enseñar. Parece que el problema en el uso de las conferencias no es la actividad en sí misma, sino el nivel de habilidad que manifiesten los que las usen. Una conferencia que se desarrolle bien y se apoye en el objetivo de hacer pensar al estudiante, es una actividad poderosa para comunicar ideas y conceptos.

3.2. alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

La existencia de niños con necesidades educativas especiales -NEE- en las aulas es una realidad en las instituciones educativas que legalmente con las leyes de integración escolar debemos asumir, y que humanamente desde nuestro compromiso social como educadores, no podemos desconocer.

Las políticas educativas relacionadas con esta población no son suficientes, como por ejemplo los parámetros de número de estudiantes por maestro (que reduce la cantidad de estudiantes regulares para que el docente cuente con mayor tiempo para dedicarle a los procesos de los niños con NEE que tienen un ritmo diferente en su aprendizaje. Hacen falta otras condiciones para atender eficientemente esta población.

Estas normativas parten del supuesto que la mayoría de los docentes cuentan con las herramientas conceptuales y didácticas para ayudar efectivamente a esta población, por eso desaparecieron o se minimizaron los equipos de apoyo. Pero este supuesto está lejos de la realidad de la formación de los docentes y de las necesidades de los niños y jóvenes con variadas características físicas, mentales, biológicas y sociales, que la mayoría de las veces requieren diagnósticos e intervenciones específicas.

Las instituciones educativas necesitan orientaciones pedagógicas concretas para que los maestros hagan adecuaciones curriculares, desarrollen didácticas adecuadas, establezcan criterios de evaluación diferenciales, de manera que las acciones no dependan de la buena disposición, voluntad y creatividad de los docentes para interpretar lo que se puede hacer, y no suceda, como se encuentra en muchos casos, que los niños se dejen de lado, se ignoren o simplemente se les da un trato generalizado al grupo, olvidando o no sabiendo interpretar las reiteradas “diferencias individuales” ancladas en la concepción de “proceso de aprendizaje”, términos predominantes en los discursos de los docentes y administradores educativos, pero de difícil aplicación en las rutinas de las aulas.

A pesar de lo complejo de la problemática y de la soledad que sentimos porque no hay apoyos concretos de equipos de profesionales especializadas de la salud, de la psicología y

de la educación especial al servicio de la educación oficial, maestros e instituciones debemos buscar estrategias para contener y retener estos niños y jóvenes en el sistema educativo; ya que para muchos de ellos es la única oportunidad para convivir con sus pares y acceder al conocimiento y a la cultura, de acuerdo a sus posibilidades y capacidades.

Algunas sugerencias para contribuir al proceso de atención de esta población en las instituciones educativas son responsabilidad de los equipos directivos que deben organizar su gestión, y otras son del abordaje de los docentes en el aula. La atención requiere las siguientes etapas:

1. Etapa de identificación: Se realiza por parte del padre o del profesor cuando observa un desempeño académico y/o comportamental diferente a los demás estudiantes y que interfiere en su desempeño personal y en ocasiones en el de los demás compañeros de clase. Después que el maestro descarta varias estrategias en el manejo y la motivación del niño, debe hablar con los padres de familia para buscar si en el ámbito familiar puede encontrar alguna causa. De lo contrario se hace necesario remitirlo a orientación para que de allí se solicite una valoración integral en la EPS O en otra entidad que lo pueda valorar integralmente.

2. Etapa de valoración y diagnóstico: El padre de familia debe garantizar que su hijo sea valorado integralmente y una vez conocido el diagnóstico darlo a conocer a la institución para buscar los mecanismos de apoyo dentro del aula a través de unos acuerdos establecidos con el conocimiento de la dificultad del niño y atendiendo a las sugerencias que hagan los profesionales que emitieron el diagnóstico.

3. Etapa de apoyo institucional y familiar: EL diagnóstico debe ser dado a conocer a los profesores del niño por parte de la directora de grupo y en compañía de orientación escolar, si se cuenta con el servicio, con quien se empezará a hacer las adaptaciones en los procesos de valoración y evaluación del niño.

Si no se cuenta con el diagnóstico, o mientras se conoce, la institución debe hacer una caracterización del estudiante, en sus aspectos familiares, sociales y de desempeño básico en acciones y conocimientos escolares básicos.

En esta etapa de caracterización institucional el abordaje en el colegio de los niños con características especiales se debe tener presente para su valoración aspectos de desarrollo personal y aspectos académicos:

I. Aspectos de desarrollo:

La autoestima. Es necesario trabajar con estrategias donde el estudiante reconstruya su autoestima, su autoimagen como un ser con potencialidades para..., como un sujeto que puede desempeñarse con eficiencia en muchas tareas que le exige la construcción de conocimiento y la vida escolar. Deben crearse situaciones de aprendizaje que puede enfrentar en igualdad de condiciones con otros estudiantes, aunque en otras deba contrastar sus diferencias al enfrentar tareas con diferente nivel de complejidad respecto al grupo. Los niños y jóvenes con limitaciones generalmente tienen una autoestima muy baja, por las condiciones sociales que deben vivir a nivel familiar y social.

La seguridad en sí mismo: es importante ayudarlo a recuperar la seguridad, por eso las metas que se le pidan alcanzar en cualquier área del conocimiento debe mostrársele que puede llegar a ellas, que tiene potencialidades para hacerlo, aunque requiera mayores esfuerzos que otros. Ello es clave pues muy probablemente su seguridad se ha deteriorado por los continuos fracasos que enfrenta en la vida escolar al no llegar a los niveles esperados y siente que no puede, que no sabe, que no es igual.

Las interacciones con pares y adultos: el aula es un espacio de socialización donde todo estudiante se reconoce como individuo y como miembro de un grupo, reconociendo sus semejanzas y diferencias con los otros, es el espacio para compartir, tener amigos, rivales, donde aprende a negociar, a ganar y a perder. Este es un aspecto en el que debe avanzar.

El compromiso y esfuerzo. Todo aprendizaje requiere compromiso y esfuerzo de acuerdo a sus potencialidades y posibilidades para llegar a metas de aprendizaje. Un aspecto en el que debe avanzar es el siempre intentarlo, el esforzarse por hacer.

2. Aspectos académicos:

La adecuación curricular desde las áreas: el estudiante participa en todas las actividades del área o asignatura, pero se variará respecto al grupo el nivel de complejidad en cuanto a la profundidad de los conocimientos, la cantidad de actividades, la variedad de opciones de ejecución y de respuesta. La metodología en el aula debe basarse en acciones lúdicas y concretas con material que pueda manipular para que a partir de las acciones pueda conceptualizar.

Los criterios de evaluación y promoción en los niños con NEE algunas deben considerar dificultades cognitivas que comprometen algún nivel o facultad de su proceso, dificultades de aprendizaje, retardo mental leve, entre otros. Integrados al sistema regular, deben tenerse en cuenta aprendizajes básicos como:

1. Dominio del lenguaje oral y escrito y otras formas de expresión para comunicarse.
2. Manejo de las matemáticas básicas para superar problemas cotidianos.
3. Manejo corporal para ubicación en el espacio.
4. Arte y creatividad para expresarse.
5. Uso de las técnicas básicas de la información y la comunicación.
6. Relaciones interpersonales, interculturales y sociales.
7. Autonomía y emprendimiento.

Es necesario formular indicadores para cada uno de los aprendizajes básicos que permitan ver el avance de los niños y permitan su promoción en la educación básica con proyección a su ubicación en el campo de formación laboral.

3. ¿Cómo evaluar a los niños con NEE?

El registro de sus logros debe ser descriptivo - cualitativo, más que numérico, (la conversión a una escala numérica se acordará para el último boletín) y se basará en lo que sabe y puede hacer el niño, particularizando su proceso, estableciendo niveles de desarrollo en una escala progresiva, donde siempre se valoran los logros mínimos en cualquier tarea. Por ello no debería existir el nivel 0, (Nivel 1, nivel 2, nivel 3...). La evaluación no puede ser sobre lo que no sabe o no logra, o lo esperado para todos los demás estudiantes en un período establecido regularmente, pues los tiempos de estos niños son distintos a los tiempos escolares establecidos para la población regular.

Ejemplos de algunos descriptores básicos y niveles para pensar la promoción de un grado a otro (describe lo que sabe hacer).

| | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|
| Participo en todas las actividades propuestas en las clases | | | |
| Aprendo constantemente aspectos sobre el medio ambiente, datos históricos, sociales. .. (conocimientos básicos) | | | |
| Utilizo el habla como una herramienta para comunicarme con otros. | | | |
| Utilizo la lectura para interpretar temas de ciencias, las sociales...literatura (cuentos entre otros) | | | |
| Utilizo la escritura para expresar mis ideas respecto a un tema (narro, describo, argumento) en situaciones concretas | | | |
| Resuelvo problemas cotidianos, aplicando nociones matemáticas de adición... | | | |
| Sigo instrucciones orales y escritas para realizar... | | | |

Ejemplos de observaciones que puede realizar el maestro en la dimensión actitudinal, que permite ver los avances de los estudiantes en conductas sociales adaptativas, uno de los principales propósitos de la escolarización de estos niños.

| | 1 | 2 | 3 |
|--|---|---|---|
| Se pone retos para aprender... | | | |
| Se esfuerza por lograr hacer... (descripción de las actividades escolares) | | | |
| Se relaciona con otros en forma adecuada, eficaz para... | | | |
| Intenta realizar con calidad los trabajos de cada espacio académico. | | | |
| Asiste siempre a clases | | | |
| Cuando hay inasistencia la justifica. | | | |
| Muestra apatía total a las tareas | | | |
| Manifiesta interés por las tareas que debe realizar | | | |
| Respeto los acuerdos establecidos para la interacción en el aula. | | | |

El informe o boletín debe ser descriptivo y evidenciar las adaptaciones curriculares que el estudiante desarrolle durante el año escolar.

En conclusión, para poder trabajar efectivamente con niños de NEE, es necesario abordar distintos momentos a nivel institucional:

- Hacer la identificación de los casos y elaborar una caracterización del estudiante.
- Hacer jornadas pedagógicas o encuentros para estudiar bibliografía que oriente sobre las características de las especialidades de la población que tienen integrada.
- Solicitar los diagnósticos de los especialistas y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Realizar las adecuaciones curriculares en cada área que determine lo que debe hacer el estudiante
- Para los cambios de grado y ciclo y/o el paso de primaria a bachillerato se requiere antes de la evaluación para la promoción, un empalme de los docentes del año en curso y con los docentes del año al que es promovido para establecer los logros alcanzados y las metas que debe lograr el siguiente año en cada aprendizaje básico.
- Desarrollar acuerdos con los padres de familia para el desarrollo de programas u orientaciones en casa sobre aspectos claves de aprendizaje.

3.3 ¿Cómo mejorar la comunicación entre el profesor y el alumno?

CARLOS FERNÁNDEZ-ESPADA RUIZ - DNI 28796509 A

UNA COMUNICACIÓN EFICAZ DE DOCENTES Y ALUMNOS

La comunicación eficaz requiere de habilidades sociales tales como escuchar empáticamente, transmitir claramente las ideas propias, entender y debatir acerca de las ajenas, negociar o mediar evitando que los desacuerdos se conviertan en conflictos irresolubles. La escuela brinda a docentes y a estudiantes el escenario ideal para aprender dichas habilidades sociales.

Una cultura del diálogo y la paz se garantizaría si el aprendizaje de dichas habilidades, necesarias para este siglo, estuvieran incluidas en los currículos de formación docente.

Aprender a comunicarse eficazmente garantiza un clima institucional donde todos los actores escolares procuran centrar sus acciones en la tolerancia, la solidaridad, la no discriminación y el respeto por la diversidad.

Los docentes reconocen que son escasas las herramientas que poseen para enfrentar las situaciones que se suscitan en la escuela. Lejos de negarse o de cerrarse, los maestros solicitan recursos didácticos y formas de intervención que les sirvan como herramientas en su tarea cotidiana. Nuestra obligación como investigadores no es solamente transmitirles el estado de situación del tema, sino también ofrecerles capacitaciones que incluyan técnicas y estrategias para abordar dichas situaciones. Esta opción hoy es prioritaria.

Mientras tanto, los talleres, encuentros y jornadas de reflexión permiten que en cada escuela los docentes y directivos, con la firme convicción de su importancia, los incluyan en las diferentes acciones planificadas en sus PEI. Así en la escuela se instala un nuevo modelo de comunicación que permite “aprender a convivir y convivir aprendiendo”.

VÍNCULO DE COMUNICACIÓN DOCENTE- ALUMNO EN EL AULA

Por mucho tiempo excluida, la comunicación en el aula es un área muy importante para reflexionar y actuar. Difícilmente es concebible la acción educativa sin un docente y un alumno, por eso consideramos necesario revisar las relaciones que se establecen entre ellos, no sólo el vínculo educativo, sino también el comunicativo. Hay autores que consideran al hombre como un ser social, productor y agente de relaciones que elabora gradualmente

informaciones y busca y descubre otras más. El vínculo entre los conceptos de educación y comunicación debe analizarse a partir de que la educación es un fenómeno social que implica relaciones de enseñanza-aprendizaje (Meléndez, 1985). La comunicación interpersonal e intermedia es característica del ámbito escolar puesto que los participantes se relacionan cara a cara y comparten cierta finalidad. Sin embargo, la bidireccionalidad en la comunicación no es sólo una cuestión entre dos personalidades, es también un proceso de comunicación interna.

Cuando el alumno logra expresar una idea de modo que otros puedan comprenderla es cuando él mismo la aprende y la comprende verdaderamente, es lo que ahora llamamos internalización de la cognición para llegar a la metacognición.

Es un reto evitar las clases expositivas (resultan cómodas para el docente aún cuando ha sido asesorado y capacitado), la pobreza expresiva (no tienen vocabulario ni expresiones adecuadas para un lenguaje cotidiano) y la incapacidad de entusiasmo en el aula (sólo se entusiasman fuera del aula y en otros espacios en general) (Prieto C. 1994).

El sistema tradicional es desolador, es triste. Revisar las sugerencias y atenderlas como reto debiera ser lo más importante pues es donde podemos aprovechar la oportunidad.

Los estudiantes no encuentran elementos suficientemente relevantes en sus escuelas, lo que explica su alto porcentaje de fracaso (Pérez, 2000).

La comunicación entre docentes es necesaria pues su relación refleja en el mundo escolar la percepción de los otros sistemas sociales: la cordialidad, afecto, tolerancia y disposición deben reflejarse en su actitud diaria frente a los jóvenes. Aquí aparece la renovación o actualización como un nuevo camino que abre la posibilidad de combatir el desconcierto del profesor al permitirle el ensayo de innovaciones (Samarrona, 1988)

Los alumnos y docentes son emisores y después perceptores de mensajes y tienen como fin común su formación escolar en los distintos niveles. El aprendizaje se da cuando existe un cambio de conducta significativo que resulta de la interacción del emisor y el receptor en el intento por la apropiación del conocimiento (Santoyo, 1981).

La educación, más que un espacio de aprendizaje, se ha convertido en un proceso que caracteriza a los individuos de igual manera, sin atender sus diferencias y características peculiares, deben estar procesando la información y regulando metas controladas en los

distintos niveles. La enseñanza homogeneizada no requiere que el estudiante hable y exprese un pensamiento propio (Kaplún, 1998).

Para dicho autor la educación busca transformar y es el contexto social quien lo condiciona, por ello es necesario revisar el contexto y ello nos ayudará a definir el área que requiere de nuestra intervención como docentes. La educación debe ser el eje de la revolución interna del concepto mismo.

Dentro del contexto aparecen las tecnologías en el aula, la televisión, Internet, los periódicos y medios masivos. Con la aparición de la sociedad de información las fuentes del saber se multiplicaron, la transformación ha afectado a muchos estudiosos.

La capacidad de la escuela de mantener a los estudiantes en un ámbito controlado de educación y aprendizaje resistente al mundo exterior ha declinado. Las tecnologías las manejan más los alumnos que los docentes y entonces son los maestros quienes se apoyan en el trabajo de sus alumnos, no son creativos ni aceptan el reto de sus aprendizajes. La televisión es un aparato que no permite la interacción y por ser una empresa comercial lo que busca es ser vista, no educar, educar no es negocio, al menos no como el que ahora se presenta saturado de propaganda comercial y que capta auditorio con programaciones de entretenimiento y distracción que le permitan a su público alejarse de su problemática realidad.

La tendencia deberá ser hacia un nuevo concepto de comunicación no monopolizado. La influencia de los medios y el encanto de atracción que produce en los adolescentes es asombrosa considerando la cantidad de actividades y tareas que pudieran realizar, los absorbe y entretiene durante largos lapsos de tiempo que ninguna otra actividad los retiene, se desconectan de su situación real para desarrollarse sobre todo en una situación virtual dada la falta de motivación por las instituciones y la poca atención y comunicación con los miembros de su familia. La reflexión y reconsideración de estos ambientes debieran revisarse y discutirse para crear intencionalmente momentos de comentarios e intercambios de ideas.

Internet es el medio actual de comunicación en donde encuentras toda la información que desees y que puedes reproducir y ajustar a tus necesidades, la velocidad con la que se registran materiales electrónicos actualizados y recientes ha superado la imaginación de adultos. Revistas y periódicos también tienen una tendencia meramente comercial, sólo que

la palabra impresa expresa situaciones con mayor objetividad pudiéndose comparar con otras publicaciones. Los libros están perdiendo valor por la cantidad de publicaciones electrónicas a las que se puede acceder y probablemente tienda a perderse, ello implica actualización de quien lo requiera pero dentro de la escuela tratando de impulsar el verdadero hábito de la lectura.

No hay que olvidar que gracias al lenguaje podemos expresar las experiencias que darán lugar a un nuevo estilo de vida, diferente, innovador o en el otro extremo, pasivo y desolador.

Se considera que la comunicación con los jóvenes es básica para la construcción del concepto de sí mismo; es la vía por la cual, el adolescente crea ese concepto y comprende el valor que como persona tiene (Cubero, 2004). Sentirse reconocido por el entorno, es importante para la formación de la identidad personal, por lo que de la calidad de las relaciones primarias depende, en gran parte, cómo se percibe y considera a sí mismo el individuo posteriormente, y cómo mira el mundo que lo rodea.

Crear el entorno necesario y formar esa conciencia en los docentes es un reto en la vida diaria, fácilmente cae (la mayoría) en un juego de palabras, lucha verbal y por supuesto, el docente como adulto domina la situación pues el adolescente se sabe derrotado ante una autoridad. Son los jóvenes que por características de su edad manifiestan constantemente injusticias y abuso a sus derechos como estudiantes de una institución, discuten y argumentan muchas veces sin razón o manejando sólo la parte de la situación que les conviene, no es fácil un diálogo con respeto a las ideas expresadas y menos aún la libertad para manifestarse. Si el adulto, que es el docente, reflexiona acerca de esta situación y cada vez que entabla diálogo con los adolescentes cobra conciencia y control de sus frases verbales y actitudes corporales, con toda la intención de atender la manifestación expresada y revisando rápidamente el contexto en que se está realizando, considero que se avanzará en ese proceso. La comunicación cordial, de entendimiento y tolerancia debe procurarse en las aulas, el docente deberá ser perceptivo a la razón de enojo o disgusto de quien le aborda en tal estado emocional, de otro modo la mente del joven trabajará con un distractor que impedirá se involucre en el trabajo del aula, el motivo de su presencia en una institución educativa. La comunicación contradictoria y el monólogo son un problema con los adolescentes pues los dobles mensajes desconciertan al que recibe información provocando

poca credibilidad o angustia, generan confusión y provocan reacciones de indisciplina, preocupación de todos los que participan en los centros educativos.

La disciplina y el ambiente de aprendizaje educacional deberían comenzar con la interacción entre el docente y sus alumnos. El docente en grados básicos está en inmejorables condiciones para sentar las bases de actitudes positivas sobre las cuales se puede edificar la futura educación de cada uno de ellos o de otro modo, llenará de indiferencia y menosprecio su labor cotidiana.

No podemos satisfacer todos los requerimientos y demandas de los adolescentes, se requiere priorizar, negociar y tomar decisiones, esa será la verdadera labor del docente, favorecer el desarrollo de estos procesos reflexivos en el aula, dentro de una convivencia armónica. Los estilos de comunicación breves, explicativos y cordiales son los que mejores resultados presentan en la interacción maestro-alumno (Dobson, 1976)

El trabajo educativo no se limita a información y a actividades dentro de la institución, es una labor que trascenderá cuando nuestros alumnos ya formados egresen y participen activamente en nuestra sociedad, desarrollándola para la aplicación de la teoría escolar en nuevos ambientes.

En el transcurso de las actividades cotidianas los alumnos de secundaria presentan elementos familiares y del ambiente en que han crecido. Su identidad requiere relevancia cuando las bromas, apodos y algunas conductas se manifiestan en el aula, es la oportunidad de compartir algo con sus amigos y compañeros. Se expresan así porque ese es su contexto natural, parece entonces que la institución educativa es rebasada por lo aprendido en la calle o en la familia, aquí es donde se “atreven” a manifestarlo y algunos más, al resultarles atractivo, comienzan a imitar las expresiones y actitudes de otros para ser incorporados y aceptados en esos nuevos ambientes. Es cierto que la violencia entra en las salas de clase generalmente con sus raíces de casa, pero a este respecto, los adultos docentes no estamos preparados para enseñar a nuestros jóvenes a resolver sus conflictos pacíficamente, no propiciamos el diálogo con respeto y tolerancia pues ante estas situaciones generalmente intervenimos y violentamente imponemos el orden, hacemos un monólogo y escuchamos después (Covarrubias, 2000).

El rendimiento de los alumnos, su proceso de integración a través de la comunicación, su formación para el trabajo, así como el análisis de roles no se dan con una técnica escrita, es un proceso que se va logrando y que recae principalmente en el docente pues es quien elaborará los medios y momentos para alcanzar la disposición de los jóvenes.

No todas las personas tendrán que ser expertas en comunicación, sin embargo, es necesario considerar que todas las personas involucradas en el ambiente educativo tienen la obligación e innegable responsabilidad de dedicar tiempo a la reflexión sobre la conducta personal, de manera que la percepción de quienes con el docente tienen contacto sea clara y positiva, teniendo un ejemplo de actitud a seguir. Tienen también el compromiso de organizarse en mesas de reflexión acerca de la docencia en general y del ambiente de comunicación que en conjunto crean juntos en la institución.

EL DOCENTE Y LA COMUNICACIÓN

La acción comunicativa representa un papel de suma importancia para todo docente, cabe destacar que, aunque el docente cumple muchas otras funciones dentro de alguna institución educativa, no debe obviar que es esencialmente un ser humano que participa directamente en el desarrollo humano de las nuevas generaciones, su misión es importante porque gracias a su función es posible la evolución de la especie humana.

Desde un punto de vista filosófico educativo: "... el ser humano se diferencia de los animales por una serie de características esenciales, entre las que destaca su particular forma de aprender. El ser humano depende de sus padres durante mucho más tiempo que el resto de los animales, y su educación resulta prolongada, al ocupar gran parte de su tiempo en aprender a desarrollar sus múltiples facultades naturales. Sin embargo esto se debe a que el ser humano posee una capacidad ilimitada de aprendizaje y a que el proceso por medio del cual se adquieren conocimientos durante toda su vida" (Beltrán, Jesús: 1992; Woolfolk, Anita: 1990).

En efecto, esa capacidad ilimitada de aprendizaje que posee el ser humano es posible si no existiese alguien que desempeñara el rol social de enseñar a las siguientes generaciones: el docente.

La educación tiene como meta la transmisión de conocimientos de una generación a otra (Carlson J. y Thorpe, C.:1990), es una verdad consabida; más, no obstante, el proceso de transmisión y actualización de conocimientos no es suficiente, ya que se necesita, además, capacidad de prever las futuras circunstancias de comunicación de los seres humanos entre sí y su entorno; es decir, el adecuado diálogo de los seres humanos entre sí y su entorno. Se considera que hacer necesario lo anterior, al mismo tiempo que evoluciona nuestro mundo es necesario considerar (producto de evaluaciones y debidas reflexiones) los métodos y formas de comunicación que garanticen un adecuado desarrollo del proceso educativo en las instituciones de educación con el medio ambiente. Medio ambiente que no puede soslayarse en cualquier modalidad de evaluación, en razón de que todo proceso educativo es un proceso de interacción social que sucede en determinado medio ambiente (Galton, M. y Moon, B.:1986).

Paralelamente, a todas sus funciones un docente debe enseñar investigando compartiendo la tesis de que la calidad de la enseñanza no es (ni será) posible si no se dota al docente de medios tecnológicos educativos apropiados que faciliten el cumplimiento de su acción comunicativa con más eficacia; se debe sostener lo anteriormente dicho en tanto que las circunstancias de la modernización y reforma de los sistemas educativos olvidan el estado interno de los docentes. Pues, como señala José M. Esteve: "... la enseñanza de calidad actualmente existente, allí donde se da, es fundamentalmente el producto del voluntarismo de un profesorado que, frente a la tentación de abandono y el dimisionismo, derrocha energías y entusiasmo supliendo con su actividad la falta de medios existente".

Situación ésta que es observable a todos los niveles de enseñanza, de ahí que sea importante para efecto de una acción educativa eficaz que toda institución educativa proporcione al docente al menos dos recursos elementales para el logro de una eficaz acción comunicativa: medios tecnológicos educativos apropiados y medio ambiente.

En ese sentido, se podría desde una perspectiva funcionalista de la comunicación, adoptar una serie de categorías relacionadas con el fenómeno de la comunicación humana (Sarramona, J: 1988), tales como: emisor-receptor, mensaje, medio, interferencias y obstáculos de comunicación, comunicación distorsionada, medio ambiente -ecosistema natural y social al que corresponden la institución educativa y, por consiguiente, el aula-interacción docente-alumno, etcétera; con el propósito central de conceptualizar qué es

una práctica docente eficaz en lo comunicativo como elemento clave en toda modalidad de evaluación de la enseñanza (Benedito, V, Daniel, VM, Cea, F., León, V., Loscertales, F. y Sarramona, J (coords.): 1977). Y ante el hecho evidente de que en las instituciones educativas venezolanas y en muchos otros países se observan síntomas de malestar docente por el cúmulo de presiones sociales, ideológicas, políticas y culturales que sobre el docente se ejercen; aunado a las exigencias de convertir al docente en un tecnólogo educativo, se considera que es más acertado valorizar la creatividad del docente en el aula (por ejemplo el cumplimiento eficaz de enseñar investigando), en sí, pues, es más importante considerar la acción comunicativa eficaz del docente a la hora de evaluar su práctica profesional, en tanto que su práctica es una práctica laboral reproductora y generadora de saberes y actitudes ante la vida y su entorno, y como tal, puede ser percibido su calidad considerando la opinión de sus principales receptores: los alumnos.

Cómo se señaló anteriormente, la función básica de los docentes es la comunicación, por lo que es conveniente, que cada docente reflexione una vez más: ¿qué es la comunicación? (Edmund, Marc. y Dominique, Picard: 1992), para así tener una definición próxima a su interés: la función comunicativa de los docentes en todo proceso de evaluación de la actividad educativa.

De ese modo, también se deriva en una definición genérica, pero necesaria, de la comunicación educativa (Sarramona, J.: 1988, 1986), puesto que el docente en su acción comunicativa ordinaria recurre al lenguaje como herramienta básica de la comunicación y a otros recursos didácticos. De ahí que se afirme que el acto de comunicar es resultante equivalente a transmitir y, como toda actividad de transmisión, se da un contenido (mensaje) y una intención. Por lo que se infiere que la comunicación educativa es un tipo de comunicación humana que persigue logros educativos.

Según la perspectiva constructivista, la comunicación educativa constituye el proceso mediante el cual se estructura la personalidad del educando; lográndose a través de las informaciones que este recibe y reelaborándolas en interacción con el medioambiente y con los propios conceptos construidos. Dicho esto, se tiene que el proceso de aprendizaje no es reducible a un esquema mecánico de comunicación, por cuanto el educando como receptor no es un ente pasivo, sino que es un ser que reelabora los mensajes según sus propios esquemas cognitivos.

Cabe agregar que para que la comunicación educativa sea eficaz, esta ha de reunir ciertas características, tales como:

- Postura abierta en el emisor y en el receptor para lograr un clima de mutuo entendimiento.
- Bidireccionalidad del proceso, para que el flujo de los mensajes pueda circular en ambos sentidos, si bien mayoritariamente lo haga de educador a educando.
- Interacción en el proceso, que suponga la posibilidad de modificación de los mensajes e intenciones según la dinámica establecida.
- Moralidad en la tarea, para rechazar tentaciones de manipulación.

Aunque en los sistemas educativos es el docente quien ejerce en gran medida las funciones de emisor e influencia sobre los educandos, debe considerarse que la configuración personal de los educandos se logra a través de múltiples fuentes personales e institucionales y ya no exclusivamente por la acción comunicativa de los docentes; mención especial es el caso de la fuerte influencia de los medios de comunicación de masas (Mass Media), cuya influencia es tan controvertida como evidente.

En la actualidad se insiste en un Nuevo Rol del Docente (Carlson, J y Thorpe, C: 1990; Mager, Robert F: 1988), sugiriéndose, en ese sentido, la responsabilidad de actuar como mediador entre el educando y la compleja red informativa que sobre él confluye; tales sugerencias en realidad se apoyan en al Teoría de la Comunicación, que junto con la Teoría de Sistemas y las Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje, constituye uno de los pilares fundamentales de la nueva concepción de la Tecnología Educativa (Castillejo, J:1986).

Desde la perspectiva Humanista el docente debe considerar que la comunicación en el aula debe tener carácter clínico o didáctico en el sentido de que el docente tiene que reconocer que su misión es la de optimizar el desarrollo de los aprendizajes, aplicando estrategias y métodos de rigurosidad científica y actuando de una manera profundamente objetiva. Este reconocimiento elimina los convencionalismos de docente prepotentes y agresivos que generan stress en lo estudiantes y promueve la concientización de que la comunicación es un acto en el cual tanto el docente como el estudiante se encuentran entre sí como lo que son seres humanos en un proceso de aprendizaje.

Bibliografía

- Cooper, J. (1999). Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor enseñanza. México: Limusa Noriega Editors. Ford, L. (1985). Pedagogía ilustrada. Principios generales. El Paso, TX: Editorial Mundo Hispano.
- <http://escuelasqueaprenden.org/imagesup/C%3mo%20trabajar%20y%20evaluar%20ni%20f%20los%20con%20necesidades%20educativas%20especiales,%20integrados%20al%20sistema%20escolar%20regular.pdf>