

WDS

ANTOLOGÍA

MATERIA: OBSERVACION Y PRACTICA DOCENTE

Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Asignatura: LCE904

Mayo - agosto

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

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

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

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

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

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

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

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

Misión

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

Visión

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

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



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

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



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

OBSERVACION Y PRACTICA DOCENTE	
CICLO: MAYO-AGOSTO	CLAVE DE LA ASIGNATURA: LCE904

Objetivo(s) General(es) de la Asignatura: Desarrollar la capacidad de planificar, actuar, reflexionar flexible y críticamente en forma cíclica, tanto individual como colectivamente, interrelacionando en forma permanente la práctica y la teoría, como metodología de mejora permanente de la tarea docente. Desarrollar la necesidad de una enseñanza individualizada, que respete las diferencias y los tiempos individuales, sin por ello fomentar diferencias en relación a los objetivos finales a lograr.

UNIDAD I

GENERALIDADES

- I.1.- Fundamentación teórica de la práctica docente
- I.2.- La observación
- I.3.- Observación de clase
- I.4.- Mecánica y normativas generales de funcionamiento de la asignatura.
- I.5.- La organización, La planeación y Administración Educativa
- I.6.- Roles del equipo que integra la asignatura.
- I.7.- Responsabilidad y rol de los estudiantes

UNIDAD II

BASES ORIENTADORAS

- 2.1.- Rol docente, Docente - persona.
- 2.2.- La interacción profesor-alumno en el contexto escolar
- 2.3.- El papel de las expectativas en la relación educativa
- 2.4.- Características del profesor y formación de expectativas
- 2.5.- El papel del docente en el contexto actual
- 2.6.- cuatro puntos básicos sobre la evolución de la docencia en el ultimo siglo
- 2.7.- Importancia de la formación docente en la actualidad
- 2.8.- Competencias básicas de un docente
- 2.9.- Aptitudes: sabiduría, creatividad, fortaleza, alegría, amor.
- 2.10.- La comunicación y sus aspectos socio afectivos

- 2.1.- La Educación emocional en la escuela.
- 2.12.- La motivación, la proyección y la búsqueda de respuestas grupales

UNIDAD III

LA PLANIFICACION

- 3.1.- Diagnóstico institucional y grupal.
- 3.2.- Determinación de objetivos, diseño de los contenidos y técnicas metodológicas.
- 3.3.- Elementos que integran el plan diario.
- 3.4.- Clima, medida de seguridad, disciplina
- 3.5.- Ritmo de la clase
- 3.6.- Aprovechamiento y resultados
- 3.7.- Individualización y diferenciación en clase.

UNIDAD IV

INTERVENCION DOCENTE

- 4.1.- Responsabilidad y concentración al trabajo
- 4.2.- Decisiones que debe tomar el docente
- 4.3.- Estrategias y recursos
- 4.4.- Comunicación, motivación y disciplina
- 4.5.- Calidad en la clase
- 4.6.- Posturas personales frente a la resolución problemas. Ética profesional
- 4.7.- Evaluación y Reflexión sobre las prácticas de intervención docente.

Actividades de aprendizaje

Frente al docente.

- . **Participación**
- . **Entrega de resúmenes**
- . **Entrega de mapas mentales**
- . **Elaboración de material**

Independientes

Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación:

No	Actividades en la plataforma educativa	Porcentaje
-----------	---	-------------------

1	Primera actividad	15%
2	Segunda actividad	15%
3	Actividades Áulicas	20%
4	Examen	50%
Total de Criterios de evaluación		100%

Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación:

Escala de calificaciones	7-10
Mínima aprobatoria	7

ÍNDICE

UNIDAD I

GENERALIDADES

1.1.- Fundamentación teórica de la práctica docente.....	2
1.2. La observación	3
1.3. Observación de clase	6
1.4.- Mecánica y normativas generales de funcionamiento de la asignatura	8
1.5.- La Organización, Planeación, Administración Educativa	12
1.6.- Roles del equipo que integra la asignatura.....	13
1.7.- Responsabilidad y rol de los estudiantes.....	20

UNIDAD II

BASES ORIENTADORAS

2.1.- Rol docente, Docente - persona.....	24
2.2.- La interacción Profesor-alumno en el contexto escolar.....	28
2.3.- El papel de las expectativas en la relación educativa.....	30

2.4.- Características del profesor y formación de expectativas.....	32
2.5.- El papel del docente en el contexto escolar actual.....	35
2.6.- Cuatro puntos básicos sobre la evolución de la docencia en el ultimo siglo.	37
2.7.- Importancia de la formación docente en la actualidad	40
2.8.- Competencias básicas de un docente.....	42
2.9.- Aptitudes: sabiduría, creatividad, fortaleza, alegría, amor	44
2.10.- La comunicación y sus aspectos socio afectivos	47
2.11.- La educación emocional en la escuela.....	49
2.4.- La motivación, la proyección y la búsqueda de respuestas grupales.....	51

UNIDAD III

LA PLANIFICACION

3.1.- Diagnóstico institucional y grupal.....	53
3.2.- Determinación de objetivos, diseño de los contenidos y técnicas metodológicas..	61
3.3.- Elementos que integran el plan diario.....	78
3.4.- Clima, medida de seguridad, disciplina.....	82
3.5.- Ritmo de la clase.....	85
3.6.- Aprovechamiento y resultados.....	86
3.7.- Individualización y diferenciación en clase.....	88

UNIDAD IV

INTERVENCION DOCENTE

4.1.- Responsabilidad y concentración al trabajo.....	89
4.2.- Decisiones que debe tomar el docente.....	91
4.3.- Estrategias y recursos.....	93
4.4.- Comunicación, motivación y disciplina.....	98
4.5.- Calidad en la clase.....	99
4.6.- Posturas personales frente a la resolución problemas. Ética profesional .	100
4.7.- Evaluación y Reflexión sobre las prácticas de intervención docente.....	102

Bibliografia	108
--------------------	-----

Introducción.

Conocer la práctica de los docentes en servicio es esencial para generar acciones en favor de la profesionalización y el fortalecimiento de su labor, así como para obtener información respecto al impacto que tienen sobre dicha práctica las políticas educativas. La práctica docente se define como la acción que el profesor desarrolla en el aula primordialmente dirigida a la enseñanza, aunque también alcanza otras dimensiones, como la práctica institucional global y su vinculación con la práctica social del docente, es el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

La práctica docente ha sido investigada desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, enfocándose en diversos rasgos y componentes, entre ellos, la enseñanza de contenidos y habilidades específicas, las adaptaciones curriculares, la convivencia escolar, el empleo de recursos algunos de estos criterios fueron modificados en función de las condiciones de las entidades federativas y los subsistemas.

No obstante, la información acerca de cómo los docentes realizan su labor es aún incipiente debido a la multiplicidad de aristas y factores implicados, a la diversidad de contextos en los que se desarrollan, y a la complejidad que representa hacer estudios y evaluaciones sobre la práctica docente, sobre todo a gran escala.

UNIDAD I

GENERALIDADES

I.1.- Fundamentación teórica de la práctica docente.

El significado de la práctica profesional, De acuerdo con Schön (1992), una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión. Comparten también convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos.

El contexto de una práctica profesional es significativamente distinto de otros contextos y los roles del conocer y el reflexionar en la acción en la práctica profesional competente son también diferentes; de lo que se desprende la importancia del contexto en el que se realicen las actividades y en el que ocurre el aprendizaje.

es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica y también un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad.

El objetivo en las prácticas es proporcionar una buena enseñanza y aprender desde la base. En este sentido muchos autores como Shulman (1988, citado en González y Fuentes, 2010), Zabalza, (2011) o Kolb (1994) coinciden en señalar que el conocimiento de la realidad y su reflexión sobre ella son fundamentales como soporte de una buena enseñanza para los futuros profesores.

El Prácticum siempre ha oscilado entre la consideración de eje central en la formación de los maestros y el riesgo de adaptarse al sistema y aceptar lo ya establecido en la realidad escolar sin plantearse nuevos retos profesionales de investigación. Dicha dicotomía es advertida por autores como Zeichner (1980, 1990), quien ve la situación como una oportunidad de socialización en la contradicción. Algo más pesimista encontramos a Barquín Ruiz (2001), quien señala que, con frecuencia, la estancia en los centros de prácticas no contribuye a reforzar en los alumnos elementos reflexivos deseables, sino que se suelen afianzar las ideas más conservadoras. González y Fuentes (2011), Martín (2004), Stuart y Tatto (2000, citado en Latorre, 2007, 251), nos recuerdan que los futuros maestros traen consigo experiencias, creencias y conocimientos previos de la sociedad y de sus propias vivencias como alumnos durante las etapas de Primaria y Secundaria, no siempre positivas,

pero que juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje durante sus estudios de Magisterio.

Esta situación hace necesaria la creación de modelos que acerquen a los futuros maestros a la realidad de las aulas, sin perder por ello la ilusión por mejorar el sistema, la educación y sus procedimientos y sin considerar que nada tiene que ver lo aprendido en las aulas universitarias con la realidad en la que ejercerán su trabajo.

1.2. La observación

consiste en el registro sistemático, válido y confiable de fenómenos, comportamientos o conductas manifestadas en determinada situación del ser humano; también puede entenderse como examinar atentamente, o bien reparar, advertir y notar algún evento en especial.

De lo anterior se establece que la observación puede utilizarse para el estudio de los ambientes físico y humano; es decir, se pueden estudiar las condiciones materiales, socioeconómicas y culturales y su influencia en la acción escolar que el docente ejecuta.

Desde este punto de vista, la observación debe cumplir con ciertas cualidades como: completa, porque el evento a estudiar debe considerarse dentro del entorno social y físico en el cual se está presentando. Precisa, porque se busca describir con fidelidad la situación estudiada. Metódica, ya que debe responder a fundamentos teóricos que la orienten científicamente.

La observación puede ser participante o no participante. La primera sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su medio. Puesto que todo ello se expresa mediante pautas de lenguaje específicas, es esencial que el investigador esté familiarizado con las variantes lingüísticas o la jerga de los participantes. La segunda es cuando la persona que observa desde "afuera" la realidad en estudio, no se involucra en el proceso diario del aula.

Entre los aspectos que podrían abordarse por medio de la observación en el quehacer docente están:

- En las situaciones de aprendizaje. Interesa, por ejemplo, la relación docente alumno, la relación alumno alumno, el planteamiento de la estrategia metodológica por parte del docente, el material utilizado, comportamiento de los estudiantes,

- Condiciones técnicas del planeamiento. Se puede estudiar: la organización del aprendizaje, el uso de la información, la coherencia interna del planeamiento, la coherencia entre el planeamiento presentado y el llevado a la práctica.
- La evaluación de los aprendizajes. Se puede obtener información de las manifestaciones internas del estudiante, como en los ámbitos afectivo (intereses y actitudes), psicomotor (ejecución de procesos y obtención de productos) y cognoscitivo (habilidades mentales, habilidades para la expresión escrita y oral, habilidades para el trabajo individual y grupal), tal como lo menciona Alvarado, (1995).

Tipos de categorías

Para orientar el proceso de observación en el aula escolar, tomando en consideración lo que plantea Hernández (1995: 305-306), el docente investigador puede clasificar sus categorías de acuerdo con los siguientes criterios:

De asunto o tópico.

Se refiere a cuál es el asunto, tópico o tema tratado en el contenido. Por ejemplo, analizar el último planteamiento didáctico del docente.

Tipo de planeamiento didáctico: semanal o diario

Categoría: planeamiento

Subcategoría: Ciencias

Contenidos

Valores

Objetivos

Situaciones de aprendizaje

Estrategias de evaluación

Crónica diaria

De dirección

Estas categorías se refieren a cómo es tratado el asunto (¿positiva o negativa?, ¿favorable o desfavorable?, etc.). Ejemplo:

Categoría: Metodología

Subcategorías:

Motivación

Uso del recurso didáctico

Lenguaje didáctico

Dominio del contenido

De valores

Se refiere a las categorías que indican qué valores, intereses, metas, deseos o creencias son tomados en consideración por el docente en el planeamiento didáctico.

Ejemplo:

Categoría: Formación de actitudes y valores

Subcategorías:

Sensibilidad social

Respeto

Tolerancia

Dominio de sí mismo

De receptores

Estas categorías se relacionan con el destinatario de la comunicación, ¿a quién va dirigido el planeamiento didáctico?

Ejemplo:

Analizar el diario (documento en el cual se planifica el trabajo que se va a aplicar) de un docente para determinar las áreas que se planifican.

Categoría: Planeamiento.

Subcategorías: Áreas planificadas.

Ciencias

Español

Estudios Sociales

Matemática

Físicas. Son categorías para ubicar la posición, duración o extensión de una unidad de análisis. De posición, de horario, de duración: los minutos, los centímetros, columnas (prensa), los cuadros (películas), etc. No se deben confundir las medidas de espacio-tiempo con las categorías físicas. Las primeras son unidades de análisis, las segundas constituyen categorías.

Categorías: Duración de la concentración de los estudiantes en las clases de ciencias.

Subcategorías:

10 minutos o menos

11-20 minutos

21-30 minutos

Más de 40 minutos

1.3. Observación de clases

La observación de clases es una práctica que se utiliza tanto en la formación inicial y permanente del profesorado como en la investigación sobre contextos de aprendizaje. Consiste en registrar sistemática y objetivamente lo que sucede en el aula para poder estudiarlo e interpretarlo posteriormente.

Esta práctica nace a principios de la segunda mitad del s. XX en el marco de la investigación sobre métodos de enseñanza de idiomas, iniciada con la voluntad de comprobar cuáles son los más eficaces. Los primeros estudios dieron como resultado la imposibilidad de establecer la prioridad de unos métodos sobre otros y la necesidad de estudiar el comportamiento de los profesores en el aula.

En seguida se toma conciencia de lo muy provechosa que esa aproximación a la realidad del aula puede ser para la formación del profesorado. Como consecuencia, se produce un desplazamiento de la observación de clases desde la pura investigación a la práctica de la

enseñanza, y los modelos de supervisión de la actuación de los docentes empiezan a verse reemplazados por la práctica de la observación. En esa etapa se elaboran detalladas plantillas que permitan recoger todo lo que realiza el profesor y la secuencia en que lo hace; una de las primeras y más difundidas es la de Flanders. Luego, de la observación de la actuación del profesor se pasa a la observación de la actuación de los aprendientes y al desarrollo de la interacción en el aula. También en esa época se introduce el concepto y la práctica de la autoobservación y de la observación entre colegas.

En un camino que va desde la prescripción de lo que debería suceder en el aula a la descripción de lo que en ella sucede, y de ahí a la explicación de sus causas, se produce una vuelta de la observación de clases al campo estricto de la investigación del contexto de aprendizaje. Se reelaboran y se amplían las iniciales pautas de observación, se profundiza en la descripción de la interacción en el aula y se observa minuciosamente todo lo que en ella sucede. El modelo más completo de esta nueva etapa es FOCUS (acrónimo de Foci for Observing Communications Used in Settings) de Fanselow (1977).

En los años 80, con el desarrollo de los estudios de ASL, la observación de clases incorpora nuevos objetos de conocimiento: el tratamiento del error, el habla del profesor, la interacción entre alumnos. Y, a principios de los 90, amplía su campo de estudio al contexto que rodea el aula y a los procesos que desde ella se generan, pero se realizan en otros momentos, tales como el pensamiento y creencias de profesores y alumnos, sus vivencias del aprendizaje o los procesos internos que lo acompañan. Todo ello exige la creación de nuevos instrumentos para la obtención de datos: se empieza así a trabajar con los diarios de aprendizaje, los protocolos de pensamiento en voz alta (los aprendientes manifiestan lo que pasa por su mente mientras realizan tareas de lectura o escritura) o las entrevistas a profesores o a alumnos.

Con el desarrollo del enfoque comunicativo los instrumentos elaborados para la observación de clases incorporan apartados destinados a estudiar el componente comunicativo de las prácticas de aula. Allwright et al. (1984) publican una pauta llamada COLT (Communicative Orientation of Language Teaching), que incluye observación tanto del tipo de actividades que se realizan en el aula como del contenido de las mismas, el modo en que se organiza la intervención de los participantes, las destrezas que se trabajan y los materiales que se usan.

Las últimas tendencias promueven la incorporación del profesorado a las actividades de investigación sobre el aula, la observación participante en los procesos que en ella se desarrollan y una aproximación ecológica e interdisciplinar a la realidad del aula (Van Lier, 1997).

1.4.- Mecánica y normativas generales de funcionamiento de la asignatura.

El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.

En congruencia con los propósitos expresados en el perfil de egreso es necesario que la lectura crítica, la redacción y la expresión oral, así como las capacidades para seleccionar, analizar y utilizar información, sean formas habituales de trabajo académico de los estudiantes. Se parte del supuesto de que este tipo de competencias no se aprende en cursos específicos ni al margen de los contenidos de estudio.

Por esta razón se deben consolidar en todas las asignaturas y en el estudio personal y no sólo en los cursos que abordan explícitamente esos temas. Lo anterior exige formas de enseñanza, de relación entre maestros y alumnos que estimulen el libre examen de las ideas, la curiosidad, la creatividad y el rigor intelectual, la participación informada, el ejercicio de actividades de descripción, narración, explicación y argumentación, la lectura comprensiva y la analítica, la redacción y la discusión; la corrección y la autocorrección de los textos y el trabajo en equipo, sin que este último implique diluir la responsabilidad individual.

En el desarrollo de los cursos, además de la clase en el aula, se deberá recurrir con frecuencia a otro tipo de experiencias de aprendizaje: trabajo en biblioteca, consultoría, observación de la vida escolar y la práctica de la enseñanza en condiciones reales. Con el fin de ayudar a superar las deficiencias de los estudiantes en diferentes aspectos, en el plan de estudios se incluyen actividades introductorias para mejorar habilidades de estudio, así como para seleccionar y manejar información.

Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica.

Una de las finalidades que deben cumplir las diversas actividades formativas en la escuela es fomentar el interés de los estudiantes por la investigación científica, introducirlos en las distintas nociones y prácticas que caracterizan al pensamiento científico, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de la investigación y habituarlos a que, en sus estudios, durante su trabajo y en su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica. Como lo muestran los estudios sobre la formación de los buenos científicos, la sensibilidad y la capacidad para investigar son resultado de múltiples experiencias y de la combinación de recursos heterogéneos.

Un primer factor, que suele tener una influencia decisiva, es mostrar que el camino de la ciencia es accesible y que ella está relacionada con el mundo real e inmediato de la naturaleza y la sociedad. Con lo anterior se quiere destacar que debe evitarse que la imagen de la ciencia que reciban los alumnos sea la de algo abstracto y altamente complejo, impresión que se genera cuando al inicio de la formación se utilizan textos y problematizaciones teóricas, que sólo tienen sentido para quienes ya hayan practicado la investigación.

De ahí la importancia de alentar la observación orientada por preguntas precisas y bien formuladas, la capacidad de buscar, contrastar y validar información pertinente a un tema, la habilidad para registrar y describir experiencias y para idear situaciones con propósitos experimentales sencillos, así como para elaborar explicaciones de procesos sociales y educativos que puedan ser confrontadas con la realidad.

Es esencial que los estudiantes sepan que hay criterios y normas del proceder científico universalmente válidos, pero igualmente que comprendan que no hay un método científico único, formado por etapas indispensables y con una secuencia que no puede variar. Será muy positivo que los estudiantes asuman que la creatividad metodológica es parte esencial del avance científico. Finalmente, en las actividades académicas se buscarán oportunidades para que los estudiantes perciban que la actividad científica, como todo esfuerzo de racionalización, tiene un fuerte componente ético, definido por la honestidad intelectual y el aprecio por la verdad, el respeto por los hechos y por la argumentación coherente y rigurosa, así como por el rechazo a las afirmaciones no fundamentadas y a la distorsión consciente de la realidad.

La formación inicial preparará a los estudiantes para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar en favor de la equidad de los resultados educativos

En todas las actividades de formación de los futuros maestros se insistirá en el principio de que, en su labor profesional, el educador se relaciona con niños que poseen personalidades propias y distintas y que tienen orígenes sociales y culturales, así como formas de vida profundamente diferenciadas.

Los futuros docentes adquirirán una perspectiva profesional a partir de la cual asumirán que, si bien el conocimiento científico sobre el desarrollo infantil permite identificar rasgos

comunes y procesos característicos de gran generalidad, cada niña y cada niño crecen y adquieren identidad como individuos únicos, en relación permanente con sus medios familiares y sociales. Esta noción deberá reflejarse en la percepción de los futuros maestros sobre su actividad profesional, entendiendo que aun cuando el grupo constituye la unidad natural de trabajo escolar, deberá realizarse un esfuerzo continuo para conocer a cada alumno y para desarrollar actividades de enseñanza y relaciones educativas que estimulen el desarrollo de las potencialidades de cada uno.

En particular, los futuros docentes advertirán que ciertos ambientes familiares, culturales y sociales preparan a los niños para desenvolverse con mayor facilidad en el medio escolar, mientras en otros casos hay una menor correspondencia entre las experiencias ambientales de los alumnos y las demandas planteadas por las actividades en la escuela. Estas variaciones no implican diferencias en las capacidades que los niños pueden desarrollar, pero exigen del maestro una sensibilidad especial para estimular el aprendizaje de aquellos que, por razones diversas, se encuentran en condiciones más vulnerables y de mayor riesgo frente al fracaso escolar. En este sentido, los maestros en formación deberán asumir que su desempeño en el grupo escolar juega un papel central en el logro de la equidad educativa.

La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros. En la formación integral del maestro es indispensable el desarrollo de sus capacidades de expresión y apreciación artísticas, así como la adquisición de hábitos y aficiones relativas a la educación física y las prácticas deportivas. Este componente formativo tiene dos significados distintos, aunque estrechamente relacionados: contribuye al bienestar y al desarrollo equilibrado de los futuros docentes, y los orienta y capacita para integrar esas actividades, oportuna y adecuadamente, en la educación de los niños.

Para el fomento de las capacidades mencionadas, será conveniente que en la organización de los estudios se disponga de tiempos programados que ofrezcan elementos comunes de formación y actividad a los estudiantes, así como de tiempos adicionales que puedan ocuparse de manera flexible y sin programación rígida. La experiencia de las universidades en la organización de clubes y grupos estables para actividades artísticas y deportivas es una tradición que debe conservarse, pues profundiza y enriquece el aprendizaje que los estudiantes obtienen en los espacios formalizados en el mapa curricular. Los planteles podrán ampliar las oportunidades de formación artística y deportiva, si establecen convenios

con otras instituciones y dan reconocimiento a las actividades que en ellas realicen los estudiantes.

Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente. El maestro formado en el nuevo plan de estudios realizará su labor en un ambiente donde se ha ido generalizando el empleo de recursos técnicos y medios de información en el aula, como el video, la computadora y las redes de comunicación y acceso a bancos de información. Estas herramientas serán más accesibles en el futuro y constituirán una importante fuente de información para los alumnos. Sin embargo, sin restarles importancia, estos recursos no disminuirán la importancia de la relación personal del maestro con sus alumnos. La mayor disponibilidad de estos medios reafirma la necesidad de la formación fundamental del maestro, para que los utilice con juicio y productividad y para desarrollar en sus alumnos la capacidad de aprovecharlos de manera inteligente y selectiva. Para ello, mediante diversas acciones, los estudiantes conocerán la naturaleza y los alcances de estos medios educativos y los efectos que tienen en el aprendizaje y valorarán su importancia y las formas más apropiadas para utilizarlos. Con ello, se pretende que el futuro maestro sea un buen usuario de estos medios, los incorpore como apoyos a la labor docente y como herramientas para su perfeccionamiento profesional.

En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica. La formación de los futuros maestros, en los términos planteados por el perfil de egreso, exige que las experiencias de aprendizaje que los estudiantes logran en distintas asignaturas y actividades se integren entre sí, construyendo una estructura cultural y de saberes profesionales internamente coherente.

Esta observación, que pudiese parecer innecesaria, es pertinente porque es común que los estudiantes del nivel educativo superior no logren ese tipo de formación articulada, pues obtienen aprendizajes aislados, cuyos contenidos no se vinculan y refuerzan, empleando métodos de trabajo y criterios educativos antagónicos entre sí. Una de las condiciones que más positivamente favorece la formación coherente de los estudiantes es el mejoramiento de los mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los maestros y el fortalecimiento de las formas de trabajo concertadas, que den origen a verdaderos colectivos docentes.

I.5. La organización, planeación y administración educativa.

Los antecedentes teóricos de la organización escolar abordan diferentes estudios sobre organización escolar desde la perspectiva de la sociología moderna en el contexto educativo explicando sus dinámicas y configuraciones. La organización escolar se propone como contexto de la planeación y administración educativa; la forma como se constituye el sistema

educativo y las instituciones de educación corresponden a un conjunto de elementos institucionales que estructuran el sistema educativo en el contexto social.

En principio, las categorías de organización, planeación y administración pueden ser abordadas

como conceptos que denotan un mismo proceso dentro del discurso educativo; sin embargo, es importante comprender que cada una de estas categorías tiene un sentido distinto y se relacionan respecto a su contenido y jerarquía en relación con la estructura, acción y técnica en el sistema educativo.

La organización se remite a la forma como se estructura el sistema educativo y la descripción de las dinámicas institucionales de los centros educativos; por su parte, la planeación hace relación a la forma como se conciben las estructuras administrativas y académicas en relación con el ejercicio del acto educativo y la adecuada prestación del servicio educativo, y por último, la administración adquiere un doble sentido, por un lado, se considera que la disciplina administrativa tiene en cuenta un conjunto de técnicas y procedimientos que racionalizan los recursos materiales para el funcionamiento del sistema educativo e institucional; y por el otro, se considera el acto administrativo como el conjunto de acciones educativas como recurso de la acción administrativa materializados en proyectos, prácticas y objetivos institucionales en relación con el acto educativo.

Comunidad educativa

La comunidad educativa como elemento del sistema educativo hace referencia a los sujetos que integran dicho escenario, dichos sujetos confluyen en un espacio en el cual se advierte interacción humana como principio de la convivencia social, además, circulan discursos, visiones de mundo, sentimientos que caracterizan toda interacción humana. Estos conjuntos de sujetos son: estudiantes, padres de familia, docentes, docentes directivos y personal administrativo y de servicios. Dicha interacción constituye el núcleo esencial del acto educativo como garantía del derecho a la educación y su función social en relación con los principios fundamentales del Estado.

Una característica fundamental de la interacción entre la comunidad educativa es la horizontalidad en su comunicación, principio de toda relación democrática e institucional frente a los procesos educativos y criterio de toda planeación educativa; identificando a la escuela como un escenario social de reproducción cultural en la cual confluyen todas las instituciones sociales.

De esta manera se afirma que la planeación, organización y administración educativa corresponden a un complejo entramado de instituciones políticas, jurídicas y administrativas que le otorgan un sentido a la educación en la sociedad; les conceden un estatus teórico a la administración, organización y planeación educativa en relación con los procesos, relaciones e interacciones educativas como criterio desde el cual se da la reflexión educativa, más allá de presupuestos científicos de la administración en su sentido clásico desde donde se reflexiona lo educativo.

I.5.- Roles del equipo que integra la asignatura.

Roles y Funciones, que servirá para tener la claridad respecto a las actuaciones frente a la función que le corresponde asumir a cada agente educativo dentro de la institución. En suma, es una herramienta que permitirá aunar criterios y formas de actuar ante las situaciones y problemas cotidianos, facilitando, mejorando y actuando asertivamente en la gestión educativa.

cuyo objetivo es desarrollar el mejoramiento continuo de sus procesos pedagógicos y administrativos en pos de una gestión Educativa eficiente y eficaz.

como también indicar cuáles son los ámbitos de competencia en que los profesionales deben centrar su desarrollo profesional.

PERSONAL	OPINIÓN (Referente al escrito)	LECTURA DE "Estadística Sandoval Flores"
DIRECTOR.	Toma de decisiones.	Le corresponde planear, organizar y evaluar las actividades académicas, de asistencia educativa, administrativa y de intendencia.
SUBDIRECTOR.	Auxiliar del director con las mismas funciones.	Cubre de manera operativa "colaboración" — funciones formalmente responsabilidades del director, intermediario operativo.
PROFESORES	Encargados de impartir clases en su salón.	Impartir clase de acuerdo con el plan y programa de estudios, atención al alumno, cumplimiento de las comisiones asignadas.
PREFECTO	Encargado de llevar el orden de los alumnos.	Vigila el orden, controla los grupos y reporta en orientación o trabajo social casos de "mala conducta".
ORIENTADORAS	Atiende las dudas que tienen los alumnos, referente a sus estudios.	Haba con los alumnos enviados por el prefecto o por otros maestros, mantiene un breve registro anotando en un cuaderno de "reporte conductual".
ASESORES DE GRUPO.	Esta a cargo de un grupo, atiende las necesidades o problemas de su grupo.	Docentes nombrados por el director para atender de manera particular un grupo de entre aquellos que da clases. Son los encargados de dar seguimiento al aprovechamiento y conducta de su grupo.
CONSEJO TECNICO.	Apoyar a la dirección en sus necesidades educativas.	Apoyo a la dirección para planear, programar, evaluar y reorientar las actividades educativas de la escuela.
APOYO SECRETARIAL Y CONTRALORIA.	Encargados de llevar el registro de los alumnos.	Lleva a cabo el registro de calificaciones de los alumnos y tramites diversos.
INTENDENCIA Y VELADOR.	Mantener limpia la institución.	Mantener el aseo y vigilancia de la escuela.
COOPERATIVA.	Fuente de ingresos a la escuela.	Apoyo a través de "la asimilación teórica y experimentación practica".

DIRECTORA DE LA INSTITUCION

Es el Profesional de la Educación de Nivel Superior que se ocupa de la Dirección, administración, supervisión y coordinación de la Educación del Establecimiento.

Su función principal es liderar y dirigir el Proyecto Educativo Institucional.

- Conducir y liderar el Proyecto Educativo Institucional.
- Organizar y Supervisar el trabajo de los Docentes y de los Asistentes Educativos.
- Proponer al personal Docente y No docente, a contrata y de reemplazo.
- Promover una adecuada convivencia en la institución educativa.
- Asignar, administrar y controlar los recursos en los casos en que se haya recibido.
- Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos de la institución, los Planes y Programas de Estudio y su implementación.
- Organizar, orientar y observar instancias de trabajo técnico pedagógico de los Docentes.
- Adoptar las medidas para que las madres, los padres reciban regularmente información sobre el funcionamiento de la institución y el progreso de sus hijos.

- Hacer funcionar y presidir el Consejo Técnico escolar.
- Transmitir permanentemente a la Comunidad Educativa la Misión y la Visión de la institución.
- Reunirse periódicamente con todo el personal docente, valorando su quehacer en favor de la gestión escolar
- Tomar decisiones asertivas en el quehacer de la gestión escolar tomando en consideración toda la información requerida y suficiente.
- Fomentar la participación y el trabajo en equipo, tomando acuerdos concretos para su aplicación y desarrollo.
- Realizar reuniones quincenales con el equipo de gestión para ir evaluando el quehacer institucional.
- Mantener un buen clima organizacional y estar atento a los conflictos que se generan al interior de la institución escolar.
- Centrar la atención del quehacer educativo en la gestión curricular, delegando de acuerdo al manual las funciones que a cada personal le corresponde asumir y responsabilizarse.
- Planificar y articular planes de integración con los diversos integrantes de la institución.
- Observar que todo el personal de la institución educativa mantenga una actitud positiva y trato adecuado con los alumnos y padres de familia.
- Resolver los conflictos que se producen en el interior de la escuela recogiendo todos los antecedentes del caso para su mejor resolución.
- Gestionar la relación con la comunidad y su entorno.
- Gestionar el clima organizacional y la convivencia escolar.
- Coordinar y promover el desarrollo Profesional Docente.

SUBDIRECTORA

responsable inmediato de organizar, coordinar y supervisar el trabajo armónico y eficiente de los distintos organismos de la escuela, asesorando y colaborando directa y personalmente a la Directora.

- Articular la Gestión Curricular del Colegio
- Es la responsable directa del funcionamiento de la Escuela en caso de ausencia del Director.
- Supervisar y controlar el cumplimiento de funciones del personal, llevando al día los registros internos: libros de asistencias a jornadas de trabajo, de colaboración, planificación, extraescolar, consejos, reuniones.
- Mantener y llevar al día los archivos oficiales de la escuela: documentos oficiales de la supervisión.
- Tomar decisiones y resolver en cuanto a permisos administrativos del personal, con conocimiento de la Directora.
- Decidir autorizaciones y salidas de emergencias de todo el personal.
- Velar, conjuntamente con la Directora, porque el proceso enseñanza- aprendizaje del establecimiento sea coherente con los grandes objetivos educacionales vigentes.
- Resguardar las condiciones higiénicas y de seguridad del edificio escolar, sus dependencias e instalaciones.

SECRETARIA DE DIRECCIÓN

- Llevar a cabo el espíritu del proyecto educativo, tanto en el trabajo como en la vida privada.
- Ser la relacionadora pública de la Dirección y debiendo guardar sigilo profesional en su tarea.

- Desarrollar su trabajo en estrecha y leal colaboración con la Dirección y toda la Comunidad Educativa, manteniendo la reserva debida y necesaria sobre el contenido de asuntos de índole privado.
- Ejecutar el cargo con la mayor rapidez y puntualidad, cumpliendo las tareas que le asigne la Dirección.
- Atender al público con cortesía y corrección.
- Responder todos los oficios y correspondencias.
- Deberá presentarse en horarios diferidos según la necesidad y sus tareas respectivas en ocasiones particulares.
- Mantener al día el sistema de evaluación del colegio, registrando las notas de los alumnos en sistema computacional.

APOYO TECNICO PEDAGOGICO.

Profesional que se responsabiliza de asesorar a la directora y de la programación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares.

Roles y Funciones

- Asegurar la aplicación de los Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, del Marco Curricular vigente
- Asegurar la implementación y adecuación de planes y programas de estudio
- Promover entre los docentes, la implementación de estrategias de enseñanza efectivas, de acuerdo al Marco Curricular nacional
- Asegurar la aplicación de métodos y técnicas de evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje en coherencia con los planes y programas de estudio y los criterios de cada uno los niveles.
- Asegurar el logro de los aprendizajes esperados consignados en las bases curriculares de la educación.

- Planificar y organizar las actividades técnico- pedagógicas del año lectivo, de acuerdo a normativa vigente.
- Coordinar acciones para confección del Proyecto Educativo Institucional.
- Planificar los talleres y actividades de libre elección.
- Presidir los consejos técnicos pedagógicos.
- Planificar y programar la calendarización de la actividad para académicas del establecimiento.
- Gestionar proyectos de innovación pedagógica.
- Promover acciones y/o actividades de articulación entre cursos y niveles.
- Organizar instancias de reflexión docente para el mejoramiento de las prácticas docentes.
- Promover entre los docentes altos expectativas en el logro de resultados de los alumnos.

DOCENTE (FUNCION ADMINISTRATIVA).

- Procurar conocer la realidad personal del alumno para poder actuar con él mediante un trato comprensivo, cordial, pero a la vez con una autoridad enérgica.
- Secundar las directrices establecidas por la Dirección en cuanto a desarrollo de Planes y Programas.
- Planificar cada una de las unidades de trabajo de aula, de acuerdo a las Condiciones y necesidades., evaluar, calificar, y reforzar a los alumnos según su necesidad
- Cumplir satisfactoriamente con las normativas emanadas de la Dirección,
- Asistir a los Consejos de Profesores, informando con objetividad sobre su trabajo académico y participar responsablemente en los debates y acuerdos

que se tomen.

- Cumplir puntualmente con el calendario y horario escolar.
- Crear y mantener un clima de armonía, de fraternidad, solidaridad, y respeto con toda la Comunidad Escolar.
- Cuidar estrictamente el buen desarrollo de las clases.
- Todo profesor debe manejar su archivo de planificación correspondiente a los subsectores con las planificaciones y evaluaciones debidas.

PERSONAL DE SERVICIO O AUXILIAR (INTENDENCIA):

- Tener presente en todo momento que es parte integrante de la comunidad educativa y colabora en la educación de los alumnos y alumnas.
- Cumplir las tareas que le asigne la Dirección, o el encargado del equipo Directivo que trabaje directamente con ellos.
- Mantener el Orden y el aseo en la institución, cuidar los lugares e implementos que se le asignan.
- Cumplir las funciones de portería cuando sea necesario y se le confíe la tarea.
- Responder por el uso y mantención de los materiales y utensilios de su trabajo.
- Cumplir labores de reparaciones menores y dependencias a su cargo o pedir ayuda al encargado de las reparaciones.
- Mantener una comunicación constante con la Dirección y los miembros del Equipo Directivo.
- Informar a la persona encargada cualquier situación anormal relativa al uso y manutención de los locales y sus implementos.

I.6.- Responsabilidad y rol de los estudiantes.

Podemos determinar que el alumno ha sido tratado a lo largo de la historia de maneras bien distintas. En la antigüedad el docente aunaba las funciones de enseñante y educador. Interpretaba el rol de “segundo padre” y el alumno, el de “hijo”. Se trataba de una relación de respeto hacia el profesor que era asumida por el discente sin mayores problemas ni discusiones. El docente maneja la situación educativa desde la manipulación de los antecedentes (clima del aula) y consecuentes (refuerzo) de la situación educativa. El discente en este caso, por tanto, actúa de forma prácticamente automática en base a la enseñanza que le es suministrada por el maestro. Desde esta perspectiva cumplía un papel primordial el orden y armonía del contexto, de forma que el clima sea el más organizado y afectivo.

Estaríamos hablando de una enseñanza más tradicional, donde prima una educación centrada en la transmisión de contenidos por parte del maestro y que el alumno solo se limita a dominar esa información sin llegar a importar sus intereses y capacidades; dando a entender que el alumno no tiene ni voz ni voto (su conducta era pasiva y receptiva).

Pero poco a poco, la historia ha ido cambiando y el papel del alumno va ganando en autonomía y libertad dentro del proceso educativo y, entonces, liberado de presiones y represiones, su labor va haciéndose cada vez más creativa. Asimismo, y como consecuencia de este mayor grado de autonomía, el discente se hace más partícipe de su propia formación.

Así, desde el cognitivismo, el docente se convierte en un mero gestor de la información, estimulando y dinamizando el aprendizaje, haciendo de este modo que la balanza de responsabilidad en el proceso se torne algo más hacia el extremo del alumno.

Ausubel, junto con Brunner y Piaget forman un grupo de psicólogos cognitivistas y constructivistas que atribuyen especial importancia a lo que acontece dentro del sujeto. El discente es visto ahora como un ser activo y racional, construyendo su conocimiento y organiza sus propias estructuras mentales. La programación y metodología deben ser, por tanto, mucho menos rígidas que en concepciones anteriores, pasando de la mera exposición, a la interacción y conexión entre los contenidos, así como al aprendizaje por

descubrimiento. Lo que se pretende es que los conocimientos apoyen futuros conocimientos, es decir, que ayuden al alumno a aprender por sí mismo.

En la actualidad, sin embargo, se tiende a un modelo instruccional donde el profesor será un mediador contextual que desempeñará un papel interactivo. La labor del profesor no consiste ya en transmitir conocimientos, sino en descubrir los conocimientos previos, los estadios evolutivos de los alumnos, el contexto en el que se desenvuelve, etc.; para enfocar los bloques temáticos desde esa realidad. Ha de ser capaz de provocar el conflicto cognitivo que provoque en el alumno la necesidad de modificar sus esquemas mentales, proporcionando al alumno un nuevo material de información que le ayude a “reequilibrar” esos esquemas mentales.

Se entiende al discente desde esta perspectiva como sujeto mentalmente activo que actúa sobre la información construyendo el conocimiento cultural a partir de su contexto más próximo y significativo. Esto hará que la enseñanza adquiera un enorme valor en cuanto al aumento de significatividad de los aprendizajes, ya que, casi nadie duda de que partiendo de situaciones cotidianas, la enseñanza y aprendizaje de los contenidos se hará mucho más eficaz y duradero (el contexto facilita que el proceso educacional tenga lugar en ambientes socioculturales, con la relevancia que pueda adquirir cada uno de ellos).

La aparición en España del modelo constructivo está unida indudablemente al proceso de reforma del Sistema Educativo definido en la LOGSE, y más concretamente, al formato que se ha utilizado para definir los planes de enseñanza en todas las etapas educativas. La idea de construcción aparece así asociada a la idea de actividad. La educación es, ante todo, una actividad social que está continuamente cambiando y evolucionando. ¿Pero hasta que punto? ¿Es actualmente el alumno protagonista de su propio aprendizaje? Esto es lo que debemos plantearnos.

Realmente se puede ser protagonista de muchas formas. Si comparáramos el alumno con un actor, sabemos que el actor principal es el protagonista de la película. Pero ¿realmente es completamente partícipe del desarrollo y evolución del rol que desempeña en la película? ¿O simplemente es un “mandado” que hace el papel principal, sin dar oportunidad de compartir con el director sus inquietudes o posibles innovaciones dentro de su papel?

Verdaderamente el alumno ha sido siempre protagonista de su película (del proceso de E-A) puesto que la educación ha sido dirigida al discente, pero da la sensación de que ha estado desempeñando otro papel (papel secundario) puesto que el tipo de enseñanza que antiguamente se utilizaba no daba lugar a la aparición del feedback entre profesor – alumno.

En la época de la enseñanza más tradicional, daba la sensación de que no se le otorgaba relevancia a la “información” que el alumno podía disponer, digamos que la información era algo privilegiado sólo digno de profesores.

Realmente los niños cuando nacen poseen un potencial educativo completo, la dificultad, y el trabajo del docente, está en crear un ambiente educativo apropiado para potenciar el desarrollo y las habilidades del niño de manera óptima. La materia (alumno) siempre ha estado ahí, el problema era que no había un contexto adecuado para “explotar” el potencial de cada uno de ellos. Es, por tanto, que el docente antes de “actuar” debe conocer cómo funcionan los factores que forman parte de los procesos cognitivos (atención, memoria y metacognición) y de los procesos motivacionales (motivación) y sobre el proceso de pensamiento de los discentes para saber aplicar las estrategias adecuadas en el proceso de enseñanza. Cada vez más el docente tiene en cuenta la curva atencional, es decir, el grado de atención del alumno de acuerdo a las características del medio: que el contenido sea lo más significativo posible, que haya una buena organización en el aula, que se tenga en cuenta los conocimientos previos y las motivaciones de los alumnos para que de esta forma sean los verdaderos protagonistas, con el objetivo de que el proceso de E-A sea lo más eficaz posible.

Antes, metafóricamente hablando, el discente era considerado como una “esponja”, se dedicaba a absorber todo tipo de información (pasivo) pero no iba más allá, no compartía o realizaba aportaciones personales de forma activa (como ocurre ahora). ¿Cuál era el motivo? Simplemente, el sistema educativo se regía por una metodología más individualista, se basaba en clases expositivas, no existía interacción, etc. Ahora el proceso educativo trata de ser más llamativo, con el objetivo de que el discente sienta curiosidad de ir más allá de un simple concepto partiendo de sus necesidades, incluso aparecen las nuevas tecnologías lo que hace que la información ya no sea únicamente privilegio del docente. Es una forma

de que el alumno se acerque al aprendizaje por descubrimiento, puesto que invita a la investigación.

En determinados centros educativos se están creando, cada vez más, una metodología basada en un aprendizaje colaborativo. Los alumnos aprenden a crear su propio conocimiento a través de la investigación, sustituyen los libros con su experiencia personal, las imágenes con la naturaleza y objetos (ya existe contacto con el entorno) y los razonamientos con ejercicios y hechos. Es una enseñanza donde se trabaja la observación, investigación, la recogida de información, la experimentación más que el estudio, se actúa más que aprende.

Francamente, es una buena forma de estimular las habilidades personales y de grupo al permitir que cada miembro participe y potencie sus capacidades siendo responsable de su aprendizaje como del de los restantes del grupo. Por tanto, se potencia elementos básicos como la interacción, la contribución individual (discusión entre los alumnos), la coordinación grupal, etc. Se espera que participen activamente, que vivan el proceso y se apropien de él.

Dicha metodología está muy relacionada con el método de Pestalozzi que se basa en la acción, porque el niño encuentra por sí solo los diversos elementos del saber al igual que está muy relacionado con la Pedagogía de Froebel ya que considera al niño como un ser al que hay que despertar mediante estímulos para dar lugar a una actividad creadora de conocimientos.

Es otra forma de evaluar al alumno, no solamente desde un punto de vista académico sino personal, puesto que se le da mucha importancia a la “actitud”. Precisamente este tipo de metodología permite el desarrollo de habilidades sociales al exigir la aceptación de otra persona como cooperante en la labor común de construir conocimientos. Por tanto, se valora no solo los factores conceptuales y procedimentales sino además los actitudinales.

Verdaderamente a pesar de la gran evolución de los roles del docente y discente, en determinadas ocasiones el docente prioriza como objetivo conseguir dar la materia sin tener

en cuenta el ritmo de los alumnos, sus intereses, etc. Es por tanto que tiende a centrarse más en la aplicación del programa, perdiendo el objetivo principal, que es el alumno. De nada sirven los avances en el Sistema Educativo, ni las mejores propuestas educativas si el maestro se convierte en una herramienta incapaz de trascender. En consecuencia, para que el alumno se encuentre integrado y en un ambiente productivo, se debe atender a la máxima de Madame Maintenon:

https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs Profesión docente.

[youtube.com/watch?v=yIbGvHUE500](https://www.youtube.com/watch?v=yIbGvHUE500) el rol del director

https://www.youtube.com/watch?v=vE_wwqYekOc rol del estudiante en el siglo XXI

UNIDAD II

BASES ORIENTADORAS

2.1.- Rol docente, Docente – persona.

La práctica docente trasciende una concepción técnica del rol del profesor... “El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta

educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, pp.20-21). La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional.

En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que, en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro.

Maestros y estudiantes se constituyen en sujetos que participan en el proceso (no son objetos ni meros productos). De este modo, los docentes son los encargados de llevar a cabo y también de articular los procesos de aprendizaje y generación de conocimientos, de recrearlos, a través de la comunicación directa, cercana y profunda con los alumnos y las alumnas que se encuentran en el aula.

Es decir, la práctica docente supone una diversa y compleja trama de relaciones entre personas: “La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad” (op. cit., p.22). Se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos. Ella implica relaciones con:

- Con los alumnos y alumnas: relación que se da por medio de un saber colectivo y culturalmente organizado, que la escuela plantea para el desarrollo de las nuevas generaciones.
- Con otros maestros. El docente participa tanto en relaciones internas con los docentes que trabajan en la misma institución, como en colectivos y gremios, a través de organizaciones sindicales para negociar sus condiciones laborales.
- Con los padres de familia
- Con las autoridades
- Con la comunidad
- Con el conocimiento
- Con la institución. La escuela se configura como el escenario de formación continua del maestro y recrea el marco normativo y la regulación administrativa del sistema.
- Con todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad
- Con un conjunto de valores personales, sociales e instruccionales, pues tras sus prácticas, está el propósito de formar un determinado tipo de hombre y un modelo de sociedad.

La práctica docente está muy vinculada a la gestión, pues ella implica la construcción social de las prácticas en la institución escolar. La gestión corresponde al “conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan” (La gestión escolar supone a la gestión pedagógica, que corresponde a “el conjunto de prácticas dirigidas explícitamente a Conducir los procesos de enseñanza”.

Dimensiones de la práctica docente Al considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre ésta:

- **Dimensión Personal:** El profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, Características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular.

En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro (op. cit).

- **Dimensión institucional:** La escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, “la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos

personales y saberes a una acción educativa común” (op.cit). La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.

- **Dimensión interpersonal:** La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo.

esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y

los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen. Finalmente, es fundamental

analizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes (op. cit.).

- **Dimensión social:** La dimensión social de la práctica docente refiere a “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (op. cit., p.33).

Además de esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares. Por

otro lado, es esencial rescatar “el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad” (op. cit., p 33).

El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño. También, es necesario reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias.

Es necesario, asimismo, reflexionar sobre la forma que en el aula se expresa la distribución desigual de oportunidades, buscando alternativas de manejo diferentes a las tradicionales.

- **Dimensión Didáctica:** Esta dimensión se refiere “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”.

En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases.

El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir en proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos

de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos.

- **Dimensión Valoral (valórica):** La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo

implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa.

Por otro lado, la normativa de la escuela, tales como las reglas explícitas e implícitas y las sanciones, también constituyen instancias de formación valórica.

El análisis de esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes. Implica reflexionar sobre los valores personales, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente, y analizar

como la propia práctica da cuenta de esos valores. Por otro lado, es importante reflexionar sobre la vida cotidiana de la escuela y acerca de los valores que mueven las actuaciones y relaciones, los cuales se constituyen en instrumentos de formación.

En la práctica docente, al ser de carácter social, intervienen diversos procesos, que constituyen la compleja trama de relaciones con las cuales el maestro debe vincularse. De esta forma, se pueden distinguir algunas dimensiones que nos permiten analizar y reflexionar sobre nuestras propias prácticas en los diversos ámbitos que se encuentra inserto el maestro desde su rol en la comunidad escolar.

2.2. La interacción profesor/alumno en el contexto escolar

«Todo acto educativo implica una referencia obligada a un proceso de adquisición de saberes; entendiendo por saberes todos los contenidos específicos de las distintas áreas del aprendizaje escolar, como las destrezas, normas y valores, actitudes e intereses que vehiculan los sistemas educativos.» (Coll, 1983, p. 183) Con estas palabras, el Profesor César Coll intenta poner de relieve el sentido del acto educativo, de forma que éste implica la apropiación de un conjunto de saberes por parte del alumno, independientemente de la naturaleza y la cantidad de dichos saberes. Desde esta perspectiva, el fin primordial del acto

de enseñar consiste en facilitar la incorporación de forma significativa de nuevos conocimientos a los ya existentes en los alumnos. En la medida en que aprender algo exige una competencia intelectual de acuerdo con la complejidad del objeto de aprendizaje, esta adquisición de nuevos conocimientos depende en parte de la capacidad intelectual del alumno y de los conocimientos previos que tenga ya adquiridos.

Por otra parte, la adquisición significativa de saberes depende también del ajuste que exista entre estos conocimientos y habilidades intelectuales del alumno y las competencias concretas que la complejidad de los contenidos escolares implica para su asimilación. Finalmente, el acto de procurar un aprendizaje significativo en el alumno pasaría, asimismo, por el conocimiento y la valoración de los intereses y motivaciones de aquél, así como las características personales y ambientales y que de alguna forma pueden influir, directa o indirectamente, en la relación persona/objeto de conocimiento.

En este sentido, el papel del profesor consistiría en crear las condiciones necesarias para que el encuentro alumno/objeto de conocimiento adecuado y coherente con el fin de garantizar un aprendizaje significativo. Pero aunque esta afirmación es cierta, no queda del todo completa; hay también una voluntad explícita de incidir y/o intervenir sobre el proceso de aprendizaje del alumno. Esta intervención educativa exige del profesor la evaluación continuada de las actividades del alumno, la interpretación de esta actividad y el efecto provocado por ésta. El profesor, a través del acto pedagógico, interviene, puntualiza, pide y da explicaciones, resume experiencias, anima al alumno, anticipa dificultades, fomenta la reflexión, (Coll, 1985); en pocas palabras: ayuda al alumno a aprender. La función del profesor en su interacción con el alumno consiste en «proporcionar un contexto significativo para la realización y/o ejecución de las tareas escolares en el que el alumno pueda insertar sus actuaciones y construir interpretaciones coherentes, adecuar el nivel de ayuda o de directividad al nivel de competencia de los alumnos, evaluar continuamente las actividades de los alumnos e interpretarlas para conseguir un ajuste óptimo de la intervención pedagógica» (Coll, 1985, p. 67).

De esta forma, las pautas de interacción profesor/alumno de mayor valor educativo son aquellas que son «contingentes» a las dificultades que encuentran los alumnos en la realización de las actividades de aprendizaje, lo cual supone niveles distintos de ayuda y directividad, dependiendo de cada uno de ellos. Llegados a este punto, la concepción del profesor como aquel que «crea las condiciones idóneas para que el alumno sea capaz de apropiarse del conocimiento» y se enriquece y se entiende como la de «mediador activo entre el sujeto y la tarea de aprendizaje».

En este sentido, el aprendizaje escolar, según Forns y Boada (1985), en gran medida, en experiencias de aprendizaje mediatizado en el que las actividades interactivas

profesor/alumno se encuentra en la base de tales aprendizajes. Así pues, el conocer las características del alumno y de la tarea objeto de aprendizaje permite al profesor trabajar eficazmente dentro de la «zona de desarrollo próximo» de los alumnos y maximizar la efectividad de la instrucción (Panofsky, John-Steiner y Blackwell, 1985). Sin embargo, la evaluación del sujeto (conocimiento, nivel intelectual, características de personalidad, etc.), a la vez que permite a través de la interacción profesor/alumno una instrucción más eficaz, es también una fuente potencial de irregularidades que puede condicionar el aprendizaje del propio alumno.

En este sentido, ciertas características de los alumnos pueden influir sobre el profesor, de modo que éste, tras la evaluación de las mismas, se crea unas expectativas respecto al logro que puedan alcanzar los alumnos y, de forma más o menos inconsciente, se comporta de acuerdo con sus juicios. Las expectativas, per se, no son buenas ni malas. Si éstas llevan al profesor a prestar cierta ayuda al alumno para la realización de un aprendizaje sin la cual éste no sería posible, su efecto es positivo; en cambio, si las conductas del profesor, fruto de sus percepciones, además de no prestar ayuda alguna al alumno, le manifiestan su incapacidad (real o no) para llevar a cabo el aprendizaje, el efecto de las expectativas, evidentemente, es negativo.

La realidad es que tales juicios, tanto los positivos como los negativos, suelen darse conjuntamente en clase; con lo que el profesor tiende a favorecer a ciertos alumnos y a perjudicar a otros. De forma general, suele suceder que el profesor favorece a los alumnos más preparados y mina las posibilidades de aquéllos con mayores problemas. El análisis que nos proponemos efectuar toma en consideración los aspectos personales fundamentales que intervienen en la relación educativa, distinguiendo explícitamente entre el profesor y el alumno, así como los efectos de las distintas interacciones que combinatoriamente se deducen, atendiendo a las características de ambos polos de personalidades implicados.

2.3. El papel de las expectativas en la relación educativa

De manera muy sencilla, podemos considerar las expectativas como las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados. Al introducirnos en el tema de las expectativas, es cita casi obligada el trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968), quienes generalizando el estudio clásico de Rosenthal (1966) sobre los efectos del experimentador, aportan el término de «profecía autocumplida».

El propósito de estos investigadores era demostrar que las expectativas del profesor podían influir en el logro de los alumnos a través de la interacción educativa, de la misma manera que las expectativas del experimentador, tal como se había demostrado, influían sobre la

conducta de los sujetos experimentales. A modo de síntesis, ya que este trabajo es suficientemente conocido por todos, diremos que Rosenthal y Jacobson compararon un grupo de alumnos a cuyos profesores se les había informado de que podían esperar grandes ganancias en cuanto a su desarrollo intelectual, con otro grupo, del cual los profesores no debían esperar ninguna de tales ganancias. El resultado de tal experiencia supuso una diferencia de cuatro puntos con C.I. a favor del primer grupo de alumnos.

Con las conclusiones derivadas de este estudio, el tema de las expectativas adquirió un interés, tal vez exagerado, llegándose a ver, en ocasiones, este fenómeno como la solución a la tan esperada «enseñanza eficaz». Sin embargo, la experiencia, aunque resultaba interesante, dadas sus aparentes implicaciones para la práctica educativa, fue criticada bajo consideraciones de defectos metodológicos (Elashoff y Snow, 1971). Quizás por ambas razones la investigación sobre este tema ha ido cobrando un interés cada vez mayor hasta nuestros días.

La gran cantidad de estudios centrados en el tema de las expectativas ha demostrado casi unánimemente el hecho de que las expectativas del profesor tienen un impacto significativo sobre los logros intelectuales y académicos de los alumnos. De forma precisa, tales investigaciones han puesto de relieve que el logro del alumno dependía, en cierta medida, de la percepción que el profesor mantenía sobre ciertas características de aquél.

El sexo, la clase social, el grupo étnico, entre otras, son características del alumno que pueden generar expectativas diferenciales en el profesor. Esta información, más bien directa, la obtiene el docente desde los primeros días de clase. Pero hay aún otro tipo de información que puede influir en la génesis de las expectativas, tal como el rendimiento del alumno, su comportamiento en clase, etc., que sólo será posible pasadas unas semanas de instrucción. De aquí al final de este apartado intentaremos una descripción de los resultados de la investigación sobre las expectativas.

Dicho análisis se realizará en función de cuatro bloques que en ningún caso hemos de considerar como compartimentos estancos y que han de servirnos para una clara comprensión del tema que aquí se trata. Concretamente, nos preguntaremos acerca de: a) qué características del alumno se han mostrado más susceptibles de ser tomadas en consideración por el propio profesor para la formación de juicios; b) qué papel juegan las características diferenciales entre profesores a la hora de la evaluación de las características de los alumnos y qué importancia tienen en la formación y comunicación de expectativas; c) cuál es la manera en que los profesores transmiten sus expectativas a los alumnos; d) qué importancia tienen las variables diferenciales de los alumnos a la hora de recibir y asimilar las expectativas del profesor y qué sucede para que la conducta del alumno (principalmente la conducta académica) dependa, en gran medida, de tales expectativas.

2.4. Características del profesor y formación de expectativas

Se ha dedicado bastante investigación a conocer qué características personales y conductuales definen al «buen profesor», pero apenas se ha estudiado la influencia de rasgos personales sobre la percepción diferencial de las características de los alumnos y la formación de expectativas. Existe clara evidencia empírica de que uno de los factores que influyen en la eficacia de los profesores es la creencia que éstos poseen en sus habilidades para la instrucción. Concretamente, Brophy y Evertson (1977) encontraron que los profesores que habían tenido éxito en la instrucción de los alumnos en el Texas Teacher Effectiveness Study demostraban altas expectativas (en cuanto a que todos los alumnos eran capaces de aprender) y asumían gran responsabilidad personal con el fin de que aprendieran.

Por otra parte, si estos profesores se encontraban con alumnos que no aprendían, su actitud consistía en la revisión de los métodos y tareas de instrucción con el fin de superar estos obstáculos, más que en afirmar y autoconvencerse de que los alumnos eran incapaces de aprender. Además, estos profesores mantenían la creencia de que podían ayudar a los alumnos más difíciles y desmotivados.

Aunque se ha demostrado la importancia que este sentido de eficacia del profesor tiene para el proceso instruccional, la investigación no ha llegado a un consenso sobre cómo conceptualizar y medir adecuadamente este constructo de eficacia. Una de las decisiones más generalmente adoptadas para medir la eficacia del profesor ha consistido en las evaluaciones de los alumnos. Si bien al comienzo de este tipo de investigación se dudaba de la fiabilidad y la validez de las evaluaciones, en la actualidad se concluye que dichas evaluaciones aportan información válida y fiable de muchos de los aspectos de la enseñanza eficaz (Marsh, 1984a; McKeachie, 1979; Murray, 1980). Según Cohen (1980, esta evidencia radica en el hecho de que las evaluaciones de los alumnos presentan una correlación muy baja con variables extrañas, tales como el tamaño de la clase y el grado escolar, y que, por el contrario, correlacionan considerablemente con medidas objetivas de rendimiento del alumno y con características del profesor teóricamente relevantes, tales como rasgos de personalidad y conductas en clase.

Las investigaciones en las cuales se ha querido relacionar rasgos de personalidad y efectividad de la enseñanza coinciden en señalar, en términos generales, que los profesores calificados como muy efectivos son percibidos, tanto por sus compañeros como por sus estudiantes, por una parte, con capacidad de iniciativa, objetivos, no autoritarios y muy inteligentes y, por otra, con disponibilidad para prestar apoyo, extravertidos y emocionalmente estables (Rushton, Murray y Paunonen, 1983; Tomasco, 1980). Si bien anteriormente afirmábamos que existe muy poca investigación que relacione la percepción diferencial, la formación de expectativas, los rasgos de personalidad y la efectividad de la

enseñanza por parte del profesor, una de las hipótesis del estudio de Tom, Cooper y McGraw (1984) intentaba poner de relieve en qué medida el nivel de autoritarismo de los profesores incidía sobre la percepción de las características de los alumnos (tales como el sexo, la raza y la clase social) y la formación de expectativas.

Estos autores seleccionaron a profesores autoritarios y no autoritarios según dos características: 1) intolerancia a la ambigüedad y 2) complejidad cognitiva. Así, los profesores autoritarios serían intolerantes a la ambigüedad y de baja complejidad cognitiva, mientras que los no autoritarios, todo lo contrario. En este sentido, las personas intolerantes a la ambigüedad confían en las experiencias pasadas y se sienten incómodas ante situaciones extrañas, poco habituales y nada claras. Además, éstas valoran más una percepción clara que una correcta si es difícil de aprehender.

Por otra parte, por lo que respecta a la complejidad cognitiva, las personas que son bajas en complejidad cognitiva intentan reducir cualquier cosa a muy pocos y simples componentes. Por el contrario, los individuos cognitivamente complejos son capaces de percibir las diferencias de una forma más sofisticada e integrar mejor la información — positiva y negativa— dentro de un todo coherente. La muestra utilizada fue de veinticinco profesores, de los cuales veintitrés eran mujeres y dos hombres.

Estos profesores eran de raza blanca y la media de experiencia docente era de seis años. Los resultados, respecto a esta tercera hipótesis ya señalada, fueron que los profesores autoritarios (intolerantes a la ambigüedad y cognitivamente simples) mantenían mayores expectativas de logro académico actual y de posición social futura para las chicas que para los chicos y para los estudiantes de clase media que para los de clase baja, en comparación con los profesores no autoritarios. Por otro lado, los profesores poco autoritarios evaluaron más favorablemente a los estudiantes asiáticos, respecto a los criterios de logro académico y de status ocupacional futuro ya señalados, que a los blancos —tal como era de esperar, según Wong (1980)—, frente a como lo hicieron los profesores autoritarios. La importancia teórica y práctica de este estudio reside en el hecho de que las diferencias personales entre los profesores influyen en la dirección y la fuerza de las expectativas formadas respecto a los alumnos y, por ende, sobre la calidad y la cantidad de comportamiento dirigido a éstos.

Investigaciones anteriores, pero todavía recientes, ya habían enfatizado la importancia de estas diferencias de los profesores en su relación con los alumnos (Babad, Inbar y Rosenthal, 1982; Straussner, 1983). Finalmente, el interés de estos estudios no es tanto el de entender los rasgos personales como variables que determinan completamente la percepción y la cognición de eventos, cuyo resultado es un comportamiento y muy concreto, sino más bien el de considerarlos, como variables intervinientes en la selección y el procesamiento de la

información que influyen en la conducta del profesor en la clase, pero que de ningún modo la determinan.

La conducta del profesor en el aula como expresión de las expectativas. Hasta ahora hemos visto cómo las características de los alumnos son fuente importante para la formación de expectativas por parte del profesor. Hemos analizado también la posible mediación de las características de personalidad del profesor entre las variables de los alumnos y la fuerza y la dirección de las expectativas creadas bajo la consideración de las variables de los estudiantes. Nuestra tarea ahora consiste en ver de qué forma o formas son transmitidas las expectativas del profesor a los alumnos y cómo éstas logran influir en el rendimiento de los últimos.

La conducta verbal del profesor en clase, además de otras conductas (forma de agrupar a los alumnos entre sí, distribución espacial de éstos, asignación de tareas de aprendizaje diferentes, etc.), es el principal vehículo de transmisión de expectativas del profesor a los alumnos. La conducta verbal se convierte en la principal fuente de información de la que dispone el profesor para comunicar a los alumnos el comportamiento que espera de ellos y la variable principal de establecimiento de diferencias entre éstos. En este sentido, el estudio realizado por la «Comisión de Derechos Civiles de Estados Unidos» (1973), en el que se trataba de analizar la conducta verbal en la clase respecto a alumnos mexicano-americanos y anglo-americanos a través de una versión modificada del «Sistema de Análisis de la Interacción» de Flanders, puso de manifiesto el hecho de que los profesores elogiaban, alababan, estimulaban y daban más ánimos a los estudiantes anglo-americanos que a los mexicano-americanos y que aceptaba y usaban más las ideas de los anglo-americanos que las de los mexicano-americanos.

Además, se constató que los profesores proporcionaban mayor feedback, hacían más preguntas y gastaban más tiempo hablando con los estudiantes anglo-americanos que con los mexicano-americanos. Quizás, como consecuencia de lo anterior, los alumnos anglo-americanos hablaban más en clase que los mexicano-americanos. La conclusión a la que llegó la Comisión fue la de que los niños mexicano-americanos eran más a menudo los receptores de prácticas injustas por parte del profesor.

Finalmente, hay que decir que aun cuando este estudio pretendía clarificar el comportamiento del profesor debido a sus expectativas derivadas de la raza de los chicos, los resultados que se obtuvieron no pueden achacarse a las expectativas formadas por el influjo único de la raza. Dado que los niños mexicano-americanos eran de status socioeconómico más bajo y de menor rendimiento que los chicos anglo-americanos, el

comportamiento diferencial del profesor pudo haber sido debido, más que a la influencia de la raza únicamente, a la interacción entre la raza, el status socioeconómico, el rendimiento y otras variables incontroladas.

En un estudio posterior, en el que se examinaban las interacciones del profesor con estudiantes anglo-americanos y México-americanos, Laosa (1977) observó cuarenta y seis triadas de niños de catorce clases bilingües. En cada triada, compuesta por un niño anglo-americano y dos mexicano-americanos igualado en cuanto al sexo, status económico y el nivel de rendimiento, el niño angloamericano y uno de los mexicano-americanos dominaban perfectamente el habla inglesa, mientras que el otro niño mexicano-americano tenía ciertas limitaciones en esta habilidad. Por otra parte, las observaciones se realizaron para cada niño individualmente dentro de cada triada.

Los resultados mostraron que la conducta de desaprobación por parte del profesor se dirigía principalmente a los niños mexicano-americanos que tenían cierta dificultad en el dominio de la lengua inglesa. La conclusión que se desprende de estos resultados es que la variable raza no influyó en el comportamiento del profesor. Este estudio de Laosa fue criticado, y sus resultados puestos en duda, debido a que no todos los profesores que utilizó eran maestros titulados y en ejercicio; actuaban también de profesores, auxiliares, estudiantes en prácticas y tutores.

2.5. El papel del docente en el contexto actual

Uno de los pilares necesarios y fundamentales de la educación a lo largo de la historia son los docentes, pues son ellos el medio a través del cual los alumnos pueden alcanzar el conocimiento mediante el aprendizaje, la orientación, a través de su continua y ardua labor día con día comparten y expanden el arte de enseñar.

Sin embargo, en medio de la sociedad dinámica en la que vivimos, en la cual todo se mantiene en constante cambio, la educación también se ha visto modificada con el pasar de los años. Las nuevas tecnologías invaden cada vez más los espacios físicos y una pandemia que nos mantiene en estado de confinamiento nos obliga a modificar la manera en la que interactuamos, y por lo tanto también en la manera en la que aprendemos.

En esta ocasión, la Gaceta UAEH tuvo la oportunidad de conversar con la doctora en Educación, María Guadalupe Veytia, coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, quien además imparte clases en cinco programas educativos y lleva alrededor de 20 años de experiencia como docente, por lo cual pudo darnos respuestas fundamentadas a las siguientes preguntas:

¿Cuál es el papel del docente en el contexto actual?

El papel del docente es un guía, un mediador, una persona que va acompañando a los estudiantes para la construcción de conocimiento tanto de manera individual, como de forma colaborativa. Podemos ubicar el papel del docente desde un modelo constructivista en donde tanto el estudiante como el docente tienen un papel activo”.

“Es muy importante el papel activo del docente, en donde se acompañe al estudiante para recuperar sus conocimientos previos, genere nuevos conocimientos y pueda desarrollar además conocimientos conceptuales, procedimentales, y conocimientos actitudinales”.

¿Cuáles son los desafíos a los que se enfrentan los docentes en esta actualidad?

“Aquí es importante retomar una frase de Edgar Morin, quien nos habla de la perspectiva de la complejidad, y que nos dice que es importante aprender a navegar en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza”.

“Antes de la contingencia teníamos muchas certidumbres que ahora anhelaríamos tener, porque ahora hay situaciones desconocidas que no nos imaginábamos enfrentar”.

“En una sociedad de la información en la que buscamos transitar a una sociedad del conocimiento, se percibe al docente en una comunidad de aprendizaje en una perspectiva más horizontal, en donde el docente no lo sabe todo y el alumno no lo ignora todo, sino más bien, sería ubicar la comunidad en la que todos los integrantes pueden dar y recibir”.

“Dentro de los más grandes desafíos del docente se encuentran tener claridad de hacia dónde va, tener la apertura de aprender de manera permanente, el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como aprender a trabajar en comunidad”.

¿Hasta qué grado puede un docente seguir guiando a sus alumnos en el aprendizaje, aun cuando las circunstancias impiden que muchos de ellos continúen de manera habitual con la enseñanza de manera virtual?

“Una de las grandes bondades de la tecnología es que podemos trabajar actividades y tareas en diferente tiempo y enviarlas, además de reconocer el esfuerzo que ha hecho la Universidad con la creación de la Plataforma Garza, en donde podemos ir generando un proceso de mediación asincrónica en donde se vea no solo el cumplimiento de una actividad sino el cumplimiento del objetivo de la asignatura”.

“Y aquí entra otro gran reto para los docentes relacionado a la creatividad, en esta cuestión dando un uso adecuado de la plataforma desde una perspectiva didáctica y pedagógica con

la finalidad de comprobar el aprendizaje de los alumnos y no solo el cumplimiento de actividades”.

Las nuevas tecnologías, ¿han mejorado o empeorado la situación académica de alumnos y docentes?

“Han ayudado y han empeorado. Han ayudado porque el alumno puede encontrar un sin fin de recursos; ahorita podemos acceder a bases de datos abiertas, con mucha facilidad, podemos acceder a cursos gratuitos, a tutoriales, de tal manera que con todo esto ustedes como estudiantes pueden aprender muchas cosas por sí mismos”.

“Pero también, de alguna manera, ha entorpecido el desarrollo de habilidades. No podemos generalizar, ya que el proceso formativo es único para cada persona, pero estos recursos también pueden entorpecer el proceso memorístico, genera que muchos alumnos se vuelvan flojos para investigar, para leer, para redactar, muchos recurren al plagio, entonces realmente todo depende del uso que se dé a estos recursos tecnológicos”.

Como vemos, la perspectiva pedagógica que se le da a cada una de las situaciones por las que pasamos, y sobre todo dirigidas hacia la docencia y el aprendizaje, es de vital importancia para analizar y evaluar cómo estamos actuando, hacia donde dirigimos nuestras acciones y cuáles son los resultados obtenidos según la forma en la que alumnos y docentes trabajamos para funcionar en conjunto, pues el aprendizaje siempre se trata de un proceso colectivo.

2.6. 4 puntos básicos sobre la evolución de la docencia en el último siglo.

¿Cuáles fueron los cambios más significativos en la evolución de la docencia? La educación constituye una pieza clave en el desarrollo de cualquier ser humano. En una sociedad cada vez más digital, la evolución del papel que desempeña cada uno de los agentes que intervienen en el proceso, así como los recursos o los propios sistemas educativos, marcan notables diferencias en el proceso de aprendizaje.

Aunque la historia está plagada de ejemplos en este sentido, a lo largo de las últimas décadas el cambio se ha desarrollado a una velocidad de vértigo. Auspiciado, en buena medida, por la irrupción en las aulas de las nuevas tecnologías o el cambio en el perfil de docentes y estudiantes convertidos en nativos digitales.

¿Qué aspectos han resultado más significativos? ¿Cuáles son los puntos clave de la evolución de la docencia en el último siglo? Repasamos algunos de los más destacados:

1. La relación maestro alumno

Si bien es cierto que en el proceso de enseñanza y aprendizaje confluyen diferentes agentes, no es menos acertado afirmar que docentes y alumnos son los principales protagonistas. La evolución de los roles de unos y otros, así como la relación entre ambos, ha sido uno de los aspectos que más ha cambiado en los últimos años.

A principios de siglo, el maestro era por lo general una figura que ejercía una notable autoridad, con normas estrictas que alcanzaban incluso al ámbito familiar. Hoy en día los docentes tienen un rol mucho más amable.

El respeto sigue siendo fundamental en el aula, pero atrás quedaron las clases magistrales. El papel del docente ha virado hacia una figura más amable, casi un guía que acompaña a los alumnos en ese proceso de aprendizaje fomentando la creatividad y participación. Asumiendo, además, su papel en el equipo docente y valiéndose de las nuevas tecnologías para formar a los profesionales del futuro.

Pero no solo la figura del maestro ha sufrido una profunda transformación. También los estudiantes han cambiado. Si antes eran meros destinatarios del conocimiento, hoy son parte activa del proceso de enseñanza aprendizaje, son protagonistas de su propia catarsis educativa.

2. Nuevas metodologías

La evolución de la docencia no se aprecia únicamente en el cambio en los roles profesor – alumno, sino que es el resultado de la confluencia de múltiples factores. El auge de las nuevas metodologías es una realidad que, cada vez con más frecuencia, se aprecia en las aulas. Ya a finales del siglo XIX, el movimiento de renovación denominado ‘la nueva Educación’ abogaba por hacer del alumno protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Frente a las metodologías tradicionales, con alumnos condenados a escuchar pasivamente para aprender la lección a base de memorización y academismo, las metodologías activas apuestan por el trabajo en equipo así como la resolución de problemas basadas en situaciones reales.

El resultado es una mayor motivación de los estudiantes que, además, participan activamente mejorando no solo su comprensión y aprendizaje, sino también el desarrollo de sus habilidades y pensamiento críticos a fuerza de creatividad, compromiso e investigación. El aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos o la gamificación son solo algunos ejemplos de esas nuevas metodologías que están marcando la evolución de la docencia.

3. Los materiales pedagógicos

Otro de los aspectos claves en los nuevos escenarios educativos tiene que ver con los materiales pedagógicos. Probablemente, este sea uno de los capítulos donde los cambios sean más fácilmente identificables y es que, no es necesario ser un profesional del sector para darse cuenta de las nuevas herramientas empleadas en las aulas.

Si a principios de siglo los libros y materiales impresos supusieron una notable transformación, hoy son las mochilas digitales las que van abriéndose camino en el panorama educativo. Aunque los materiales tradicionales siguen muy presentes en las primeras etapas de la enseñanza, en niveles superiores, los viejos encerados han dado paso a las pizarras digitales, los cuadernos a las tablets y así sucesivamente.

A nadie le extraña ya ver a un adolescente portando un smartphone algo que resultaba inimaginable hace apenas unas décadas. Las nuevas tecnologías han llegado para quedarse y su proceso de integración en las aulas es fundamental no solo para adaptar la enseñanza a la realidad digital de la sociedad en que vivimos, sino para educarles en un uso responsable de las mismas.

4. Deberes

Esta es, sin duda, una de las cuestiones más controvertidas a la hora de hablar del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, constituye otros de los aspectos que forma parte de los puntos clave de la evolución de la docencia en el último siglo.

Hay opiniones para todos los gustos y, lejos de acabar con el debate, la cuestión no parece alcanzar un consenso. Muchos defienden el hecho de que ayudan a retener conocimientos, comprender lo trabajado en clase, mejorar los hábitos de estudio o fomentar la autodisciplina. Pero no faltan las voces que apuntan hacia el hecho de que suponen una mayor presión para los estudiantes, causan estrés en los escolares o propician las desigualdades.

Los cambios, sin embargo, son evidentes y en este escenario el papel del docente es clave para optimizar esas tareas. En la actualidad, los docentes organizan y diseñan experiencias

didácticas motivadoras para los estudiantes convirtiendo los deberes, en muchas ocasiones, en un juego que potencia la creatividad y la capacidad de experimentación de los alumnos.

Roles, metodologías, materiales, deberes... La lista de hitos que han marcado la evolución de la docencia en el último siglo se extiende a muy diversos aspectos. De la interrelación de todos ellos surgirá la educación del futuro que, en cualquier caso, comienza a ser una realidad en muchos centros.

2.7. Importancia de la formación docente en la actualidad

Actualmente la educación ha sufrido transformaciones y reformas en sus planes y programas, siendo más exigentes para adentrarse a la nueva sociedad del conocimiento y donde precisamente la educación exige estudiantes con competencias sólidas para su ejecución. En este sentido, las escuelas de hoy no sólo preparan para culminar un nivel educativo, sino además deben de preparar a sus estudiantes para el futuro en el que se van a enfrentar de manera que, comprendan los problemas actuales desde una perspectiva objetiva, implementando las competencias adquiridas, por ello, los docentes deben estar actualizándose —en todos los ámbitos— con la finalidad de cumplir los perfiles de egreso que se exigen.

La mayoría de los maestros fueron educados bajo un modelo tradicional, y aunque en la actualidad se habla de constructivismo, se sigue realizando una mezcla de constructivismo con tradicionalismo, pero también está en los docentes la capacidad para realizar cambios acordes a las nuevas reformas y acuerdos. Sin embargo, se debe prestar mucha atención a la aplicación de estrategias y técnicas en el desarrollo de las actividades diarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: el trabajo colaborativo y no cooperativo —exclusivamente— la participación, el involucramiento de la creatividad, motivación intrínseca, libertad de expresión, uso y empleo de las TIC, análisis, investigación, involucramiento a través de los proyectos y sobretodo ofrecer la confianza para crear ambientes de aprendizaje, esto tal y como lo describe Dean (1993).

El docente actual, debe estar consciente de que pertenece a una sociedad del conocimiento que exige una cantidad de competencias a desarrollar con los estudiantes para poder ampliar las clases y actividades, logrando cambios precisos, como tener claro que son un ejemplo a seguir, por lo que el trabajar y crear ambientes de aprendizajes significativos augura un involucramiento y desarrollo de competencias dentro y fuera de la escuela.

Hoy en día, ese desarrollo de competencias va implícito en el trabajo que realizo día a día, porque más que prepararme con cursos, diplomados, entre otros, es aterrizarlo en la

práctica, como docente esa profesionalización va inmersa cuando planeo al involucrar en los contenidos actividades que sean retos, donde el estudiante empleé el razonamiento para la construcción de un pensamiento complejo. Bajo esta perspectiva y como ejemplo personal, he sido evaluada en permanencia como maestra de grupo con el proyecto de enseñanza y de directora con el de gestión, donde me percaté, que debemos tener claro las competencias del docente para poder desempeñar un buen rol en grupo o dirección; por ello en estos proyectos son importante la actualización constante, el trabajo entre pares, colaborativo y la práctica docente.

Como docente, entrego cada semana planeaciones y como directora también las pido, esto con la finalidad de dosificar contenidos acordes al grupo, bloque y conocer que se trabajará en la semana para tener un panorama de los aprendizajes esperados a cumplir y precisamente esta elaboración de la planeación debe ser basada en las competencias que debemos tener como docentes.

Además, es tarea del docente que dentro de estos cambios inspiren y enlace contenidos hacia una visión compleja que conlleva a una educación integral, considerando que la mejor manera de transformar a la sociedad es, sin duda, a través de la formación, donde construya una nueva forma de hacer teoría del conocimiento acorde a la nueva educación, ciencia y filosofía que se requiere para transformar la sociedad con el involucramiento de todos los actores de la educación.

En la práctica docente diaria, los maestros deben implementar estrategias con actividades como por ejemplo: la construcción de la competencia por proyectos, estudio de casos, por transversalidad, por grupos de discusión, paneles, debates, proyectos didácticos, de tal forma que las estrategias lo lleven a resolver y enfrentarse a los problemas reales; que les permitan al estudiante vaya más allá de lo visto en clase (meta cognición) para que su aprendizaje sea significativo, como el uso organizadores gráficos, trabajo entre pares, auto evaluación, ya que las actividades traen consigo un proceso de complejidad de acuerdo a las etapas de desarrollo de los alumnos, por lo que se debe buscar lo mejor para ellos, y eso será a través de los trabajos que desarrolle.

Cuando el docente esté consciente de dichos cambios en la sociedad y educación, logrará una profesionalización y maduración en la forma de actuar y de ser, ya que, muchas de las veces, se enfocan exclusivamente en tratar contenidos del plan y programas, dejando a un lado, el ser. En este mismo sentido, Arredondo (1989) describe que el docente además de ser facilitador también funge el papel de investigador, asesor y guía, señalando que debe indagar respecto de los intereses de los alumnos, el contexto cultural, social y escolar, factores importantes que dicha investigación o reconocimiento permitirá saber que estrategias y/o técnicas se deben aplicar, logrando así que los alumnos cumplan con los aprendizajes esperados.

Es importante señalar que las características antes señaladas (investigador, asesor, facilitador y guía) forman parte de las competencias y de la formación que un docente debe tener en la actualidad, en estos tiempos no podemos limitarnos en sólo estar frente a un grupo y dejar de aportar a la educación.

Si bien es cierto cada docente sabe que el compromiso que tiene para con los alumnos debe ser significativo, no sólo en las calificaciones, sino en la forma de desenvolverse en este mundo actual, lo que conduce, a crear nuevos ambientes de aprendizaje, cuyas características deben ser enfocadas a que el alumno emplee lo que conoce y está a su alcance, teniendo la capacidad de vincular su contexto con la teoría.

Aunado a ello, estos ambientes de aprendizaje se lograrán al tener un compromiso claro y preciso entre facilitador–alumno, en el que exista la confianza, motivación, actividades lúdicas, participación interactiva, entre otras, así como el empleo de las TIC, todo ello, basado en las actividades que se planean y se implementan en las clases, a través de tener como fundamento el contexto que se realiza al inicio del ciclo escolar y los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, para organizar y diseñar situaciones que le permitan al docente y alumno interactuar.

Finalmente, ser docente es trascender en esta nueva sociedad del conocimiento con el compromiso definido que la vocación no es sólo trabajar en el aula, sino, en la búsqueda constante de ser un guía y facilitador que deje en los alumnos la huella para enfrentar los retos que se les presenten, haciendo uso de lo que sus maestros le enseñaron en el aula y fuera de ella.

2.8. Competencias básicas de un docente: Cinco competencias fundamentales

Aunque la docencia es un campo en constante evolución y, los docentes unos profesionales en permanente aprendizaje pedagógico; a fin de adquirir nuevas competencias y poder aplicar nuevas metodologías que favorezcan a la mejora de los procesos de enseñanza, es posible establecer una serie de competencias indispensables en todo maestro.

Planificación

Un buen docente debe saber planificar y organizar la enseñanza. Es decir, poner en práctica todas aquellas funciones, responsabilidades y conocimientos formativos adquiridos para su óptima aplicación. Gracias a una buena estructura y organización de su trabajo, así como a la gestión de los recursos, materiales, espacios y tiempos de los que dispone, el docente podrá establecer correctamente los objetivos y diseñar el proceso de aprendizaje que le permitirá, supervisar el progreso del alumno durante el mismo y su evaluación final.

Comunicación

La enseñanza es, en sí misma, un acto de comunicación. Por eso, la habilidad de comunicación es una cuestión primordial en el docente. De la eficacia para transmitir conocimientos y valores por parte del maestro depende, en gran parte, el éxito del aprendizaje de los alumnos y su desarrollo educativo posterior. Estamos hablando de un periodo de la vida del alumno donde la progresión de la comprensión verbal, oral y lectora es muy elevada, por lo que la buena comunicación del docente es una competencia imprescindible y de primer nivel.

En esta competencia no solo importa el elemento comunicativo verbal. También el no verbal (gestual o postural) es importante a la hora de transmitir el mensaje, al igual que conocer con precisión el calado del mensaje entre el alumnado. En este aspecto, también cuenta el saber escuchar con atención a los demás, el uso de un vocabulario adecuado y sin empleo de términos negativos, o la especial atención en el énfasis, el tono y el volumen.

Competencia Social

El docente debe tener la capacidad para relacionarse de manera apropiada con sus alumnos, pero también con los familiares de estos, con sus compañeros de centro educativo, etc. La competencia social del docente integra su conducta intelectual y afectiva dentro del contexto educativo con el objetivo de integrar socialmente a todos sus miembros. Entre ellos; su capacidad para resolver problemas, la empatía para poder ponerse en el lugar de sus alumnos y poder entender sus sensaciones, actitudes o comportamientos, el asertividad para comunicar desde un punto de vista positivo, o el equilibrio entre cercanía y autoridad para poder establecer una adecuada, justa y respetuosa relación maestro-alumno, y favorecer así, la convivencia en el aula.

Colaboración

El trabajo del docente es, principalmente, una cuestión individual. Es el propio docente el encargado de preparar e impartir sus clases, sin embargo, cada vez es más importante que la colaboración y el trabajo en equipo sirva como retroalimentación educativa para el docente y su entorno profesional. El fomento del aprendizaje cooperativo, la acción coordinada entre el profesorado por aplicar o actualizar métodos pedagógicos de forma común, o la comunicación con familiares en casos especiales como trastornos de aprendizaje o altas capacidades del alumno, mejoran y completan el proceso educativo.

Competencias curriculares

Por último, las competencias cognitivas y didácticas en el docente son imprescindibles. Lo es para poder aportar todos los conocimientos curriculares entre el alumnado. El maestro debe poner en práctica toda la teoría de su formación académica, profesional y conocimientos como los informáticos. También aplicarla en las áreas y materias concretas a impartir. El docente debe buscar, valorar e integrar la información de la que disponga con el único objetivo del aprendizaje de sus alumnos. En el ejercicio de esta competencia debe ser capaz de transmitir adecuadamente la información al alumno mediante el uso de actividades, materiales, recursos didácticos y estrategias.

En resumen, un maestro debe desarrollar su capacidad para liderar, interactuar con su entorno educativo, resolver conflictos y promover valores entre sus alumnos durante el transcurso de todo el proceso didáctico, con el fin de dotar a los alumnos de Primaria de un aprendizaje de habilidades y conocimientos que será esencial para su futuro.

2.9.- Aptitudes: sabiduría, creatividad, fortaleza, alegría, amor.

Al igual que sucede con las inteligencias múltiples, la educación basada en fortalezas es un concepto tan básico como revolucionario en la pedagogía. En pocas palabras, se centra en principios pedagógicos tan primordiales como son enfatizar los aspectos positivos del estudiante en su esfuerzo (Lopez & Louis, 2009) y en su evolución, así como en los objetivos que va consiguiendo a lo largo de su trayectoria escolar y vital.

Para Anderson (2004) “La educación basada en fortalezas es un proceso de evaluación, aprendizaje y diseño de experiencias curriculares que ayuda a los estudiantes a identificar sus talentos, para a continuación desarrollarlos y aplicarlos en los procesos de aprendizaje, desarrollo intelectual y logro académico hasta unos niveles de excelencia personal”.

La filosofía de la educación basada en fortalezas es explorar las formas en las que el individuo puede florecer, en lugar de simplemente sobrevivir (Liesveld, Miller & Robinson, 2005). Parte de la llamada educación positiva, que busca introducir los principios de la psicología positiva en la escuela con el objetivo de aumentar los niveles de bienestar, confianza en sí mismos, satisfacción, autoestima, etc., de los alumnos (Seligman, 2009).

La educación basada en fortalezas busca hacer del alumno una persona con confianza en sí misma, que se sepa capaz de alcanzar sus metas y de afrontar el aprendizaje no solo en el periodo escolar, sino a lo largo de la vida; este, el aprendizaje continuo, es un requisito que se considera imprescindible hoy en día para ser un ciudadano del mundo competente y útil, no sólo a sí mismo, sino a su comunidad, la sociedad y un mercado de trabajo y convivencia cada vez más globalizado. Las fortalezas trabajadas no terminan una vez acaba la escolarización del alumno, sino que le acompañan a lo largo de su vida y le ayudan a afrontar los desafíos, dificultades que le aparezcan y los retos que se proponga.

-- Fortalezas y talentos

No se puede hablar de una educación basada en fortalezas sin nombrar a la otra cara de la moneda: el talento. Talento y fortalezas están íntimamente relacionados y, de hecho, el talento es el componente crucial de las fortalezas de los alumnos (Anderson, 2004). Siguiendo el planteamiento de Anderson, podemos definir el talento, la fortaleza y analizar cómo interactúan para generar la educación basada en fortalezas.

El talento puede describirse como “un patrón de pensamiento, sentimiento o comportamiento que ocurre de manera natural e innata y que puede ser aplicado de manera productiva” (Anderson, 2004). Los talentos representan lo mejor que tenemos y no pueden ser adquiridos, pero sí descubiertos y desarrollados. Podríamos considerarlos nuestros “diamantes en bruto”.

La fortaleza es la “habilidad de rendir constantemente, en una tarea específica, en unos niveles cercanos a la perfección”. Por analogía, las fortalezas serán nuestros “diamantes tallados”.

Así, los talentos se transforman en fortalezas cuando se relacionan con una tarea específica, y se va perfeccionando a medida que se adquiere conocimiento, habilidad y experiencias relacionadas con dicha tarea.

Para ello, es importante que el profesor abrace las ideas y prácticas pedagógicas que son las bases tanto del aprendizaje basado en fortalezas como de la introducción de las teorías

múltiples en el aula (y, como veremos a continuación, también del aprendizaje apoyado en los videojuegos). Es decir, que permitan la oportunidad de que emerjan prácticas, metas y expectativas protagonizadas por los estudiantes, en lugar de redefinir las metas para que cubran determinados objetivos curriculares (Barab, Hay, Barnett & Squire, 2001).

Todas las personas tenemos talentos, por lo que cualquiera de nosotros puede transformarlos en fortalezas. El proceso y la dinámica del desarrollo de los talentos y las fortalezas siguen un patrón y unas características identificadas por Anderson (2004):

■ La humildad pedagógica

La humildad es una virtud ineludible en los profesionales que trabajan con personas, y en el caso de la profesión de enseñar no es la excepción. Martínez (2008) considera que es la virtud número uno. El docente requiere humildad para decir “aprendemos juntos”, o “no sé, déjame investigarlo”. Es la humildad del profesor la que lo lleva a tomar en cuenta los saberes de sus alumnos, a reconocer que él no es el único que sabe. Su humildad lo hace ver al alumno como persona, con capacidad para aprender y trascender para ser mejor en todos sentidos.

en lo más profundo del ser esta nueva concepción, llevará a entender que aquello que todo nuevo maestro debe tener primero, es la humildad intelectual, que lo llevará a construir el diálogo de saberes: sabe el profesor, sabe el estudiante, sabe el padre de familia. (Martínez, 2008,).

El papel del docente con una actitud de humildad, es el de mostrar y potenciar los valores y las capacidades de sus alumnos en todos los ámbitos: social, afectivo, intelectual, espiritual. El maestro humilde también es capaz de reconocer el potencial que tiene frente a sus alumnos, pero también es consciente de sus debilidades y limitaciones y se esfuerza por superarlas para que no sean un obstáculo en su labor educativa.

■ La sabiduría, fuente de felicidad

La fusión entre la teoría y la práctica es el ideal que desde antiguo se le ha asignado a la sabiduría. El primero se le atribuye a la investigación y el segundo a la interacción con el ambiente, con el mundo y los dilemas cotidianos. Sólo a través de la fusión entre la razón y la experiencia se puede ir evolucionando como ser humano. Los conceptos y las palabras pierden sentido por sí solos, si no se acompañan de la vivencia. El conocimiento instruye, la sabiduría transforma (Riso, 2008, p. 12). Montaigne concebía la erudición, como la línea dura del conocimiento, y a la sabiduría la definía como un conocimiento mucho más amplio y vital que consistía en alcanzar la felicidad a través de la razón y la prudencia. La fuente del saber se encuentra en el contexto. Cuando el docente habita la realidad y vive los hechos con

plenitud, está alimentando su sabiduría. Si la indagación sobre la experiencia interior y exterior lleva al educador a revisar sus concepciones, sus perspectivas y cuestionarlos desde lo más profundo, el conocimiento que se produce puede ser transformador. La sabiduría

lleva al profesor a tomar conciencia de las propias dificultades. La sabiduría es la alegría de conocer y de vivir pese a las situaciones difíciles y limitaciones propias.

■ Educar con el corazón y no solo con la razón

Definitivamente que lo que vivimos ahora es muy distinto de lo que les tocó a nuestros antepasados. La desintegración familiar, el incremento en madres que trabajan, la inseguridad social y los avances tecnológicos, influyen de manera decisiva en las nuevas generaciones. Y estos cambios exigen que los maestros se actualicen para educar de una nueva manera, ¡a través del corazón! Sólo así podrán prepararlos para un mundo incierto y cambiante.

Educar con el corazón quiere decir ver más allá de las apariencias, más allá del comportamiento y más allá de las limitaciones del alumno. Significa tocar su parte esencial, aquello que lo hace diferente y único. Porque cuando logramos acercarnos, libres de prejuicios y expectativas, entonces, tenemos la oportunidad de que nos muestre quién es.

La cabeza razona y analiza, pero es el corazón el que comprende, el que entusiasma y el que inspira. Es el corazón el que aprecia lo que realmente tiene significado y hace a un lado lo intrascendente.

Educar con el corazón también significa conectarnos con el anhelo de crecer y querer ser mejores personas. Entonces los contagiarnos con el entusiasmo y la pasión por vivir y el aprecio y la gratitud por la vida. Ser un maestro es un privilegio. Reconozcamos la oportunidad que nos proporciona la convivencia diaria con nuestros alumnos para abrir nuestro corazón y dar lo mejor de nosotros mismos.

2.10.- La comunicación y sus aspectos socio afectivos.

La conversión de las escuelas en espacios de exploración, de descubrimiento y de invención (no se trata ya de asumir las escuelas como centros de transmisión vertical del saber, sino de convertirlas en productoras activas de conocimiento y en escenarios de descubrimiento - sólo así se podrá responder efectivamente al entorno cambiante y al crecimiento de la cantidad de información).

Hoy día el proceso de enseñanza-aprendizaje debe considerarse un proceso social que permite a los educandos desarrollar conocimientos y construir su propia visión del mundo a base de manipular ideas, perspectivas, fenómenos, interactuando con todos los agentes presentes en el acto didáctico (compañeros, profesores, nuevas tecnologías), y donde la

simple repetición sortea los verdaderos objetivos y metas de la educación y del aprendizaje. El alumno se siente más motivado e involucrado en su aprendizaje si puede realizar intercambios y comunicarse para contrastar los resultados de su aprendizaje cuando lo precisa. La comunicación dentro del aula —denominada comunicación educativa— y la forma de realizarla tiene gran significado para los resultados del aprendizaje considerado un proceso social, y para la socialización considerada como la convivencia en igualdad.

No cualquier comunicación podemos llamar comunicación educativa. La comunicación educativa es diferente a otros tipos de comunicación porque está subordinada a unas condiciones estrictas: el programa, los objetivos del aprendizaje, las metas, la metodología, etc. y pretende que su fruto sea la formación del receptor - alumno.

La comunicación para tener carácter educativo tiene que cumplir con los requisitos del proceso educativo y con las peculiaridades de los receptores, tiene que ser:

1. Motivadora para lograr máxima atención y asimilación de la información (en ocasiones se acude a la variable afectiva para conseguir mayor efectividad).
2. Persuasiva para incorporar la información a los procesos de transformación y estructuración.
3. Estructurante para orientar reorganizaciones en una determinada dirección y modalidad ofertando unas estructuras prediseñadas.
4. Adaptativa para que los efectos, resultado del procesamiento, incrementen el repertorio del alumno.
5. Consistente para vincular la información comunicada con la nueva.
6. Generalizadora para promover generalizaciones en sentido vertical y horizontal de la información incorporada.

--Educación afectivo-emocional.

González (2011) explica que la educación, principalmente la escolar, se había centrado en el desarrollo de las capacidades cognitivas y había descuidado la educación afectivo-emocional. Siendo tan importante el desarrollo de habilidades como el control de las emociones, saber ponerse en el lugar de los demás, fomentar una actitud positiva ante las personas esto con el fin de prevenir las conductas violentas y los conflictos personales.

La escuela influye en el desarrollo integral del niño, ya que no sólo interviene en la transmisión del saber científico, culturalmente organizado, sino que influye en la socialización e individualización del niño, desarrollando las relaciones afectivas, la habilidad para participar en las situaciones sociales (juegos, trabajos en grupo, etc.), las destrezas de comunicación, las conductas presociales y la propia identidad personal. Respecto a la identidad personal el niño cuando entra en la escuela viene acompañado de un grupo de experiencias previas que le

permiten tener un concepto de sí mismo que se va a encontrar reafirmado o no por el concepto que los demás van a tener de él, lo que supondrá una ampliación de su mundo de relaciones.

En el desarrollo afectivo-social del niño, la escuela y los compañeros ocupan un lugar muy importante. El comportamiento del niño está influenciado por el tipo de relaciones que tiene con “sus iguales”. El lugar que ocupa en clase y las calificaciones que obtenga son indicadores de su posición con respecto a sus compañeros, cuando se siente aceptado, el sujeto reafirma su autoestima y autoconcepto, por el contrario, cuando existe rechazo, infravalora su propia estima.

Los alumnos con alguna “dificultad educativa” pueden desarrollar sentimientos de inadaptación, así como los alumnos brillantes que consiguen todas las metas sin demasiados esfuerzos pueden desarrollar actitudes negativas hacia la autoridad y de intolerancia hacia sus compañeros, lo que les hace impopulares y en algunos casos, rechazados, pero en general los alumnos con buenas calificaciones y que son aceptados por sus compañeros, son felices en la escuela y tienen un autoconcepto favorable. (Hurlock, 1982 y Genovard, 1987).

2.1.1. Educación emocional en la escuela

Una de las finalidades de la educación es el desarrollo integral de la persona, el desarrollo de la personalidad en todos sus ámbitos. Por ello, son numerosos los autores que confirman la necesidad de incluir la educación emocional en la práctica educativa (Darder, Izquierdo o Bisquerra, por ejemplo, en el ámbito español).

Aunque el proceso de concienciación sobre la necesidad de esta integración es lento, en los últimos años y en la actualidad, se le está dando el reconocimiento que se merece. Uno de los acontecimientos que dio impulso a este reconocimiento fue el Congreso Estatal de Educación Emocional (Barcelona, 2000), en el cual se planteaba que muchos de los comportamientos disruptivos de los alumnos tienen su origen en problemas emocionales. Es por ello que conducir a los niños para que aprendan a gestionar la propia vida emocional es un factor decisivo para la socialización. (Abarca, 2003, p.108).

A raíz del desarrollo de esta concienciación han ido surgiendo grupos de investigación sobre la educación emocional, como el GROPE en la Universidad de Barcelona o el DPE en la Universidad Autónoma de Barcelona, mencionados anteriormente. Sin embargo, la realidad actual dista bastante de conseguir este objetivo.

Tal y como dice Vallés (2001), la realidad curricular nos ofrece una panorámica general en la que el aprendizaje para la vida, la educación emocional, el aprendizaje social en las relaciones interpersonales en el contexto escolar, así como la educación de los procesos cognitivos de autocontrol distan mucho de la integridad que se propone como meta educativa. Además, dice que no es suficiente con disponer de determinados contenidos para enseñar y aprender comportamientos, sino que es necesaria la confluencia de otras variables.

Numerosos son los autores y profesionales del tema de estudio que confirman la necesidad de incluir la educación emocional en las escuelas, especialmente ahora, en la era y sociedad en que vivimos hoy en día. Una época de transformaciones sociales, de pobreza emocional, de pérdida de valores y de educación, de la influencia negativa de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías, de desprestigio de la institución escolar, de conflictos, del aumento de separaciones matrimoniales con las consecuentes secuelas en los niños y niñas, de escasa vinculación afectiva y desarrollo moral, de estrés, de competitividad, etc. Como afirma Vallés (2000), todas estas transformaciones son la causa principal de la pobreza emocional que padece nuestra era.

Es preocupante que la práctica de regulación emocional no tenga un lugar definido en el currículo educativo, sino que es algo más bien incidental y esporádico que sólo se tiene en cuenta cuando hay algún conflicto o situación de crisis. Tal como señalan Moore y Stewart (1997), el rol de la escuela al evaluar y desarrollar la regulación emocional es crítico. No puede ser un añadido al Currículo existente, un rato a la semana para discutir la regulación emocional.

Los maestros deben incorporar oportunidades para desarrollar la regulación emocional en el currículo en cada nivel y cada materia. ¿Y qué se puede hacer ante este problema? Son muchos los que proponen a las diferentes administraciones educativas y agentes sociales que se incluyan las referencias a la inteligencia emocional en la normativa educativa, así como la necesidad de la formación del profesorado en este campo.

Otra de las propuestas es la referida en el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Esta comisión se formó en el año 1993 con Jacques Delors y catorce profesionales más de todas partes del mundo con el fin de examinar los problemas que encontramos en la educación a nivel mundial, establecer

prioridades y ofrecer recomendaciones para la mejora e innovación educativa. Una de ellas es la de sugerir la inclusión de nuevas asignaturas en las escuelas, como el autoconocimiento y las formas de asegurar el bienestar físico y psicológico. En el siguiente apartado analizaremos diferentes propuestas para trabajar la inteligencia emocional en la escuela, tanto a nivel estatal como internacional.

2.12.- La motivación, la proyección y la búsqueda de respuestas grupales.

-- La motivación

El ser humano vive de una u otra manera la experiencia del aprendizaje a lo largo de toda su vida. En tal experiencia confluyen una serie de factores internos y externos que lo aceleran o entorpecen. Todo aprendizaje siempre constituye un proceso complejo, que finalmente se expresa en una modificación de la conducta.

Constituye un requisito fundamental y primigenio que desencadena el aprendizaje.

El deseo de aprender, las necesidades individuales y las perspectivas futuras impulsan al individuo a aprender más rápida y efectivamente. Algunos pensadores como Maslow (1991) consideran a la motivación como un estado de impulso, en el que se manifiestan motivos que tienen por objeto la reducción de una tensión causada por una necesidad. Cuanto más fuerte es la tensión, tanto más intensa suele ser la motivación.

La motivación suele ser un proceso individual y es sentida por cada ser humano de acuerdo a su historia personal. Es por ello que un facilitador (docente) muy bien puede provocar o maximizar tal necesidad en su discípulo, por medio de estrategias pedagógicas adecuadas.

Resulta relativamente fácil verificar que cada ser humano tiene motivaciones distintas que pueden estar influenciadas por diferentes factores, uno de ellos es la madurez para captar algo, con la que cuenta un sujeto.

Diferentes investigaciones han mostrado que la motivación para una determinada actividad es mayor cuanto más intensamente se anticipa el éxito esperado de tal actividad.

Entendiendo por “éxito” a la reducción de la tensión creada por necesidades o la satisfacción total de la necesidad en cuestión (Sperling, 1972; Maslow, 1991). De esto se deduce el efecto negativo que sobre la motivación puede ejercer una falsa anticipación; por ejemplo, si algunos estudiantes esperan mucho de una determinada actividad y se encuentran motivados hacia ella (por acción docente), al ver los resultados corroboran que el éxito no respondió a lo que esperaban, quedan al final tan desilusionados que en lo sucesivo evitarán formarse cuadros de motivación en sí mismos con respecto a esta temática.

-- Trabajo en equipo en la escuela.

El trabajo en equipo no es algo nuevo. Hace tiempo escuchamos que debemos superar el individualismo. Pero surgen algunos interrogantes para pensar: ¿el trabajo en equipo es siempre positivo? ¿El trabajo individual es siempre desaconsejable? Frente a estas preguntas, nos parece interesante tomar el aporte de, Fullan y Hargreaves I quienes nos alertan acerca del riesgo del “mito colectivo” y afirman “a pesar de sus beneficios demostrados, (el trabajo en equipo) no deja de tener sus problemas. No trae consigo nada automáticamente bueno.

La gente puede colaborar para hacer cosas buenas o malas (...)” Los autores rescatan también la importancia del trabajo individual: la soledad invita a aprender, a pensar, innovar y mantener contacto con nuestro mundo interno.

Aclaremos que estamos defendiendo la individualidad, no el individualismo que ha caracterizado muchos años las tareas de los educadores y nos ha llevado a trabajar aisladamente, convirtiendo nuestra aula en una isla. Los autores proponen entonces “Luchar por el trabajo en equipo, pero no ingenuamente.

También debemos promover y proteger al individuo” (Fullan y Hargreaves, 1996: 30). Así, el trabajo en equipo muchas veces puede ser elegido más como una moda que como una opción, lo que puede llevar a desestimar el aporte del trabajo individual que en ciertos casos es valioso y necesario.

¿Y cuáles son las ventajas del trabajo en equipo? Para Rosenholtz (1989), el trabajo en equipo modifica sobre todo la incertidumbre de la tarea y reduce la sensación de impotencia de los docentes. “En las culturas del trabajo en equipo, los docentes elaboran una seguridad colectiva para dar una respuesta crítica al cambio”, dice Fullan, por eso las culturas de trabajo en equipo mantienen un compromiso con la mejora sostenida y con la búsqueda de métodos para mejorar la práctica, tanto dentro como fuera de la escuela.

Un verdadero trabajo en equipo debería:

- Facultar a todos para la acción, el compromiso y el aprendizaje
- Ampliar la voz y la visión de todos
- Fortalecer la participación mediante la cesión de poder, los procesos de negociación, la posibilidad de elección, la adjudicación de tareas desafiantes y el apoyo constante.
- Fomentar la colaboración mediante metas cooperativas y la generación de confianza
- Identificar las responsabilidades de cada uno

Para lograrlo, será necesario un estilo de gestión y un liderazgo que tenga confianza en su equipo, que demuestre altas expectativas hacia sus docentes y alumnos, que incentive la capacitación de los miembros y favorezca el crecimiento profesional de cada uno dentro de la institución.

<https://www.youtube.com/watch?v=YiEJ-C3P9Ww> el rol del docente en el sistema educativo.

<https://www.youtube.com/watch?v=5Rxwf23Zqfc> ¿Cuál es la función del docente?

UNIDAD III

LA PLANIFICACION

3.1.- Diagnóstico institucional y grupal.

El diagnóstico institucional

Cualquier proceso de mejora requiere en primer lugar analizar y seleccionar el aspecto o los aspectos a mejorar. La etapa de diagnóstico es el momento de sumergirse en las causas de lo que se busca mejorar. Cuanto mejor se conozca por qué las cosas no funcionan como se desea, más cerca se estará de acertar al momento de diseñar el proyecto de mejora.

Decidir qué aspecto de la institución mejorar requiere un diagnóstico, la instancia para detenerse a analizar la escuela integralmente. Un diagnóstico permite identificar los problemas (siempre hay más de uno), priorizarlos más importantes y conocer sus causas. Esto es, preguntarse qué elementos de la escuela causan la dificultad y podrían mejorarse.

La importancia del diagnóstico es que brinda información sobre las condiciones, procesos y resultados que importan para la meta de la escuela: que TODOS los alumnos aprendan.

El diagnóstico permite identificar los problemas o dificultades de la institución. Distinguir lo que no funciona como debería y elegir a qué abocarse es fundamental para planificar con sentido y foco. No se puede mejorar todo al mismo tiempo. Por eso, el diagnóstico da pistas para elegir qué problema enfrentar cada vez y aporta información para entender las causas del mismo.

Un proyecto de mejora debe apuntar directamente a las causas de los problemas y no a otros factores.

El diagnóstico, además, brinda información imprescindible para poder luego evaluar las mejoras. La información que describe el punto de partida servirá para comparar con la situación de llegada. Un diagnóstico permite corroborar cuánto se ha mejorado y qué acciones han dado más resultados, y aprender del proceso de mejora.

Hacer un diagnóstico implica analizar la escuela con evidencia empírica, es decir, trascender las percepciones subjetivas, que pueden ser erradas y contradictorias. Un diagnóstico implica:

- 1) Analizar la situación de la escuela en general y las condiciones y prácticas institucionales vinculadas al aprendizaje.
- 2) Tener en claro el objetivo que se quiere lograr y evaluar la distancia entre la escuela deseada y la escuela actual.
- 3) Definir los problemas institucionales que explican la distancia entre la situación actual y la deseada.

De los síntomas a los problemas, y de allí, a las causas

No hay un solo camino posible para realizar un diagnóstico. Pero sí hay algunos elementos clave para analizar la situación de la escuela y focalizarse en el aprendizaje y en los factores asociados a él. Una manera práctica de abordar el diagnóstico es partir de una mirada global de la escuela y luego profundizar paulatinamente en los aspectos que preocupen. Podría imaginarse a la escuela como un iceberg. En la superficie se ven los síntomas. Pero se necesita la paciencia y pericia de un buzo para comprender las causas profundas, la estructura sumergida donde se sostiene el problema. El cuadro que sigue sirve como guía para ir desde los síntomas hasta las causas de los problemas.

DETECTAR LOS SÍNTOMAS

1. Relevar datos sobre las trayectorias escolares. Los indicadores de repetición y abandono y las diferencias entre la matrícula inicial y final permiten evaluar si las trayectorias escolares son continuas, y qué momentos suelen ser más problemáticos.

2. Relevar datos sobre el ingreso de los alumnos al nivel siguiente de enseñanza y su desempeño en, al menos, el primer año. Esto permite saber cuántos egresados transitan con éxito el primer año del nivel siguiente. A partir de esto se evalúa si la propuesta de la escuela alcanza para apuntalar el aprendizaje futuro, si se debe mejorar la coordinación entre niveles y si el aprendizaje en la escuela es suficiente como base.

3. Relevar las calificaciones de los alumnos. ¿En qué áreas, materias, años o secciones hay más alumnos desaprobados? ¿En cuáles más aprobados? Estos síntomas guiarán la selección de focos de trabajo y habilitarán la consecuente búsqueda de información para comprender mejor las causas.

DETECTAR LOS PROBLEMAS

1. Relevar qué aprendizaje se construye en la escuela. Las calificaciones a veces no bastan para tener una mirada precisa sobre el aprendizaje. Estas dependen en gran medida de los criterios de evaluación. Si a un alumno se lo califica por su conducta, la nota poco tendrá que ver con el aprendizaje. Una forma rápida de relevar el aprendizaje es escuchar a los docentes. Tener reuniones con docentes del último año de cada ciclo y preguntarles en qué medida se alcanza el aprendizaje planteado en el diseño curricular es una buena idea. Las evaluaciones de esos años también son un insumo rico, que da cuenta del aprendizaje alcanzado.

2. Analizar los datos anteriores e identificar las áreas, materias, años o secciones en las que hay más dificultades de aprendizaje.

3. Analizar el ausentismo de alumnos y docentes. Con este indicador se puede evaluar si las ausencias afectan negativamente las posibilidades de aprender. Cabe preguntarse también qué está haciendo la escuela para prevenir el ausentismo o apuntalar a los alumnos para que recuperen las actividades de enseñanza y aprendizaje.

INDAGAR LAS CAUSAS

1. Indagar sobre las prácticas de enseñanza y las condiciones institucionales que explican los resultados del aprendizaje. Esto implica analizar las planificaciones, las estrategias de enseñanza y los criterios e instrumentos de evaluación. También pueden hacerse entrevistas

o reuniones con docentes y alumnos para indagar sobre el ambiente de aprendizaje (recursos, infraestructura, organización de los tiempos y espacios escolares), la articulación y el trabajo colaborativo al interior de la escuela, y el clima escolar. Con esto se puede evaluar si los resultados de aprendizaje se vinculan con las prácticas y condiciones institucionales.

2. En el caso de las situaciones que no dependan de la enseñanza o de las condiciones institucionales, indagar si la escuela implementa las intervenciones y articulaciones que contribuyan a resolverlas.

Problemas Institucionales y responsabilidad de la escuela Son múltiples las situaciones de la escuela que pueden mejorar, pero ¿cuáles requieren la realización de un proyecto de mejora?

Los problemas institucionales que requieren una intervención sistemática:

- Producen discontinuidades e interrupciones en las trayectorias escolares y niveles de aprendizaje inferiores a los esperados.
- Surgen de las condiciones y prácticas de la propia escuela (prácticas de enseñanza, clima escolar, recursos, entre otros) o de situaciones que la escuela podría resolver articulándose con las familias u organizaciones.
- Requieren de un cambio en las condiciones o prácticas habituales de la escuela para resolverse.

Esto último es elemental porque permite diferenciar los problemas o dificultades singulares, que requieran intervenciones puntuales, de los problemas que requieren cambios sustantivos a nivel institucional. Esto no significa que el primer tipo de problemas no merezca ser abordado, sino que su pueden resolverse sin realizar un proyecto específico a nivel institucional.

El problema es de la escuela, no del alumno ni de su contexto Algunos directivos sostienen que los problemas de su escuela son “el contexto socioeconómico de los alumnos”, “la ausencia de los padres”, “los problemas vinculares en las familias”, “las dificultades en el aprendizaje”, “el ausentismo”, etc. Esta formulación lleva a la angustia y la impotencia, porque los problemas se presentan como situaciones ajenas en las que la escuela nada puede hacer.

Sin embargo, incluso ante problemas que excedan a la institución la escuela puede responder. Los problemas institucionales deben enfocarse en lo que la escuela puede hacer y no hace, o no hace del todo bien.

-Diagnostico grupal.

los primeros días de clase son importantes para maestros y alumnos. En ellos se establece el tono del ambiente y sientan las bases para el resto del año lectivo; es en ellos cuando un grupo de individuos diversos se reúnen y forman una clase. Un grupo nuevo tiene su propia mezcla de ambientes, habilidades, intereses, personalidades y que lo hacen distinto a cualquier otro que el maestro haya tenido. Durante los primeros días el maestro trata de conocer a sus alumnos y al grupo en conjunto, con el fin de organizarlos en una sociedad

escolar caracterizada por la comunicación, el orden y el aprendizaje. El diagnóstico de grupo es algo que todos los maestros deben efectuar al comenzar el año lectivo. Pero ¿cómo logro conocer a mis nuevos estudiantes, su contexto y qué necesito saber de ellos para ofrecerles un ambiente propicio para el aprendizaje?

Es importante entender que son múltiples factores los que se deben tomar en cuenta para conocer a un grupo, como lo son las características de desarrollo y aprendizaje, intereses y gustos; pero no debemos dejar de lado el contexto sociodemográfico y el escolar, ya que ellos nos pueden dar pautas muy puntuales sobre como favorecer de mejor manera el aprendizaje de los alumnos, así como para poder entender de manera más pertinente los comportamientos y las relaciones que se establecen en el aula.

Cuestionamientos que ayudan a elaborar un diagnóstico grupal

Contexto externo

¿Cómo es el contexto sociocultural donde se ubica la escuela?

¿Qué aspectos del contexto sociocultural obstaculizan el aprendizaje de los alumnos?

¿Qué aspectos del contexto sociocultural favorecen el aprendizaje?

Contexto escolar

¿Cómo es el contexto de la escuela?

¿Qué aspectos del contexto de la escuela obstaculizan el aprendizaje?

¿Qué aspectos del contexto de la escuela favorecen el aprendizaje?

Diagnóstico del desarrollo integral y de los procesos de aprendizaje de los alumnos

¿Cuáles son las características del desarrollo cognitivo?

¿Cuál es el nivel de dominio de las competencias básicas (lectura, escritura, cálculo y convivencia)?

¿Cuáles son los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos?

¿Existen alumnos con necesidades específicas de aprendizaje o con necesidades educativas especiales?

¿Cuáles son los intereses de los alumnos?

Recomendaciones para recopilar la información anterior

- Encuestas a los alumnos y padres de familia
- Fichas de información de los alumnos
- Observación directa
- Consulta de sitios web
- Análisis de las fichas descriptivas del grupo y de los alumnos dejados por el profesor anterior
- Aplicación de tests para identificar los estilos de aprendizaje

Ejemplo de diagnóstico grupal

Contexto Sociocultural

-La institución está situada en un medio rural, los caminos de acceso son de terracería y se encuentran en mal estado.

-La vegetación predominante consta de cactáceas y acacias.

El clima es extremo y las lluvias son escasas.

-En la localidad existen dos pequeñas papelerías con computadoras e internet en donde los niños pueden consultar información.

-La mayor parte de los habitantes se dedican a trabajar en fábricas.

– El nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo.

-La localidad es tranquila, existen pocos conflictos.

Aspectos que obstaculizan el aprendizaje

-La dificultad de acceso ocasiona ausentismo de los alumnos.

-Los padres de familia tienen poco tiempo para apoyar a los alumnos debido a su trabajo.

-Son pocos los materiales didácticos que se les pueden pedir.

Aspectos que favorecen el aprendizaje

-Los alumnos pueden realizar investigaciones en internet.

-Pueden realizarse recorridos por la localidad ya que los caminos son poco transitados y el ambiente es tranquilo.

Contexto Escolar

-La escuela cuenta con seis aulas, un patio y una pequeña cancha de fútbol de tierra.

-La infraestructura se encuentra en regulares condiciones.

-Los materiales con que se cuentan son: un proyector, hojas blancas, dos loterías de fracciones y una de tablas de multiplicar.

Aspectos que obstaculizan el aprendizaje -Son pocos los materiales con los que cuenta la escuela.

-Hay un solo proyector y ninguna computadora.

Aspectos que favorecen el aprendizaje

-Hay un patio que se puede aprovechar para realizar actividades

-Aunque es poco material el existente, si se emplea de manera sistemática puede ser de mucha utilidad.

-La cancha de fútbol es un área que puede favorecer la realización de proyectos deportivos.

Diagnóstico del desarrollo integral y de los procesos de aprendizaje

Características de desarrollo y aprendizaje

- El grupo consta de 28 alumnos, 15 niñas y 13 niños, cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años.

- Se encuentran en la transición entre la etapa de las operaciones concretas

y las operaciones formales,

por lo que comienzan a ser capaces de resolver problemas abstractos de manera lógica y desarrollan interés por temas sociales.

Nivel de dominio de las competencias básicas

(lectura, escritura, cálculo y convivencia) -12% de los alumnos del

requieren apoyo en lectura, el 28% en producción de textos y el 11% en cálculo mental.

-Las interacciones, en el grupo son en general buenas, aunque hay dos alumnos que ocasionalmente causan conflictos y otro más que no se integra con sus compañeros.

Estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos -De acuerdo al Modelo de estilos de

aprendizaje de Felder y Silverman el 44% de los alumnos del grupo son activos; 26% reflexivos; 22% teóricos y 8% pragmáticos.

-El 70% de los alumnos tiene un ritmo de aprendizaje moderado y el resto rápido; asimismo el grupo trabaja de manera colaborativa y se inclina por actividades en las que puedan moverse y aplicar la creatividad

Alumnos con necesidades específicas de aprendizaje o con necesidades educativas especiales

-Dos alumnas tienen discapacidad intelectual, son muy participativas y se interesan por su aprendizaje.

Requieren ajustes razonables en algunas actividades.

Intereses de los alumnos

-Muestran interés por las series de televisión sobre todo de terror y comedia.

– Les gusta el fútbol, tanto verlo en televisión como jugarlo.

Estos son algunos ejemplos de los aspectos que puedes incluir en un diagnóstico grupal. Recuerda que es importante incluir en él las características del contexto externo e interno, además de las del grupo, ya que esto nos da pautas acerca de qué manera podemos diseñar las actividades, qué materiales podemos requerir, así como qué temáticas son relevantes socialmente para poder relacionarlas con la planeación.

3.2.- Determinación de objetivos, diseño de los contenidos y técnicas metodológicas.

Momento I. Elaboración de la Planeación didáctica

Rubros para elaborar la Planeación didáctica a partir de un aprendizaje esperado o contenido programático.

Contexto interno y externo de la escuela

¿Qué información necesito del contexto interno y externo para realizar mi Planeación didáctica? En el diseño de la Planeación didáctica enunciará las características del entorno familiar, escolar, social y cultural de sus alumnos;

estas características deben dar cuenta de los aspectos familiares de ellos, del rol que juegan los padres, del nivel socioeconómico, así como del tipo de escuela, los servicios con los que cuenta y la organización escolar, entre otros elementos que considere pertinentes y que sean relevantes con la Planeación didáctica a desarrollar.

La información que registre es para justificar la selección de las actividades de la Planeación didáctica; no es información para ser un reporte socioeconómico de sus alumnos.

Diagnóstico del grupo

¿Qué referentes de mi grupo debo tomar en cuenta para definir las actividades de Planeación didáctica?

Este rubro se refiere a la descripción de las características y procesos de aprendizaje de los alumnos que integran su grupo. Al respecto, será necesario que como Docente contemple para el diseño de su planeación el número de alumnos,

los elementos generales y particulares sobre su desarrollo, las formas de aprendizaje, las necesidades educativas especiales, las formas de convivencia, sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y destrezas, entre otros.

Un elemento puede ser el número de alumnos en la escuela y en el grupo, para que cuando se definan las actividades, se justifique la organización de equipos pequeños o grandes de trabajo. La información que registre le permitirá sustentar la selección de las actividades de su planeación didáctica con el apoyo de los rubros antes mencionados, considere que no es información para ser un reporte sobre los hábitos de estudio y trabajo de sus alumnos; es información para sustentar por qué consideró determinadas actividades.

Plan de clase

¿Qué aspectos debo considerar en la elaboración del Plan clase para lograr el aprendizaje esperado seleccionado?

Para el diseño del Plan de clase, retomará los propósitos del nivel educativo correspondiente y los componentes curriculares contemplados en el programa de estudios sobre el aprendizaje esperado o del contenido programático seleccionado para la organización de su práctica. Asimismo, será necesario que realice la selección y diseño de actividades, estrategias y demás elementos que considere pertinentes, considerando el enfoque de cada asignatura.

La experiencia de cada docente es requisito indispensable para la definición de las estrategias y las actividades.

Fundamentación de las estrategias de intervención didáctica elegidas En esta parte, usted describirá las estrategias de intervención que seleccionó mencionando los referentes del contexto interno y externo de la escuela, los elementos del diagnóstico del grupo que considere necesarios para la definición de actividades, los propósitos y competencias que

se favorecerán desde el aprendizaje esperado o contenido programático seleccionado, así como la organización de los alumnos, el tiempo, los espacios y los materiales necesarios para su intervención docente.

¿Cómo debo organizar las estrategias y actividades que integran el Plan de clase?

Como parte del contexto, usted podría considerar actividades para señalar el aprendizaje esperado, para problematizar sobre el tema, para identificar los conocimientos previos sobre el tema o algunas otras actividades que a su juicio despertarán el interés de sus alumnos.

En función del aprendizaje esperado o el contenido programático, del contexto de sus alumnos, de los ritmos de aprendizaje, el propósito de la asignatura y de su experiencia docente, definirá la secuencia, número de actividades y sesiones de trabajo que usted considere pertinentes para obtener los resultados esperados. Por lo regular, cuando se piensa en una actividad también se toma en cuenta el material educativo de apoyo, los tiempos en los que se realizará y se busca el lugar más apropiado para hacerlo.

Estrategias de evaluación

¿Por qué en una Planeación didáctica deben incluirse estrategias de evaluación?

Las actividades que defina para la evaluación deben formar parte de la secuencia antes descrita y corresponderán a los procesos y resultados esperados. Esto permitirá evidenciar aciertos y áreas de oportunidad sobre el nivel de aprendizaje logrado. Recuerde que la estrategia de evaluación debe corresponder con los demás elementos ya descritos.

Momento 2. Elaboración de la argumentación de la Planeación didáctica

Argumentar implica brindar un conjunto de reflexiones o de explicaciones como sustento de una conclusión. De acuerdo con el planteamiento anterior, la redacción del escrito con la argumentación sobre el sentido de las estrategias didácticas elegidas para elaborar y desarrollar su planeación didáctica implica exponer de qué modo ajustó las actividades considerando las características del contexto interno y externo, los estilos de aprendizaje de sus alumnos, el enfoque de la asignatura para trazar las estrategias, lugares, insumos, actividades, tiempo, manera de valorar y demás elementos incluidos en la Planeación didáctica.

ESTRUCTURA DEL ESCRITO	ARGUMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ELEGIDAS PARA DESARROLLARLA	EXTENSIÓN APROXIMADA
Introducción a la argumentación	<ul style="list-style-type: none"> • Describir datos generales sobre la escuela, nivel, grado, modalidad y otros que permitan tener datos generales sobre el centro educativo como inicio del texto. Describir los referentes que usted seleccionó del contexto interno y externo de la escuela y realice un breve comentario sobre porqué hizo la selección descrita. • Describir los referentes que usted consideró necesarios en el diagnóstico del grupo y porqué los ha seleccionado. 	Una cuartilla
Desarrollo de la argumentación	<ul style="list-style-type: none"> • Referir el aprendizaje esperado o contenido programático, alguna información básica sobre los propósitos del nivel educativo y del enfoque de la asignatura al que pertenece el aprendizaje esperado o contenido programático; señalar porqué se escogió para realizar su planeación. • Comentar algunos beneficios que espera lograr en los alumnos, después de haber desarrollado las actividades considerando el aprendizaje esperado o contenido programático, según la asignatura o nivel que usted atienda. 	Media cuartilla
Desarrollo de la argumentación	<ul style="list-style-type: none"> • Señalar, porqué para lograr el aprendizaje esperado o contenido programático, es conveniente que los alumnos realicen las actividades de contextualización y las actividades que rescatan los conocimientos previos, así como, las que plantean el reto cognitivo y las que señalan el resultado esperado. 	Media cuartilla

<p>Desarrollo de la argumentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir las razones por las que seleccionó y dio un determinado orden a las actividades para que los alumnos alcancen el aprendizaje esperado o contenido programático considerando el contexto interno y externo y estilo de aprendizaje de sus alumnos. Justificar, porqué para cada actividad consideró un determinado tiempo de realización, los materiales educativos de apoyo y el mejor espacio para realizarlas, considerando además, el contexto de los alumnos, las condiciones del grupo, así como, las expectativas de mejora en sus alumnos. 	<p>Cuartilla y media</p>
<p>Conclusión de la evaluación</p>	<p>Mencionar las actividades que seleccionó para evaluar el desarrollo y resultado del trabajo y el orden que usted les dio. • Considerar un cierre a la argumentación y una reflexión sobre los efectos de su planeación.</p>	<p>Cuartilla y media</p>

Métodos, técnicas y estrategias:

El docente es el principal actor en la transformación que ha iniciado el proceso del rediseño y en su desarrollo es donde se sustenta el cambio en el modelo educativo. Las habilidades para utilizar adecuadamente estrategias y técnicas didácticas son un aspecto fundamental en ese desarrollo. Para que este cambio tenga efecto, en la práctica se requiere que los profesores conozcan y dominen diversas estrategias y técnicas didácticas, además del uso eficiente de las telecomunicaciones y los recursos de información. Además del conocimiento de los diferentes recursos didácticos para el trabajo con sus alumnos, el docente debe conocer y saber aplicar los criterios para seleccionar la estrategia o técnica más adecuada para su curso. Incluso tener la posibilidad de adaptar o crear y documentar sus propias estrategias y técnicas didácticas.

Diferencias entre estrategias, técnicas y actividades

La Estrategia

La estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones que permite conseguir un objetivo; sirve para obtener determinados resultados, de manera

que no se puede hablar de usar estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.

Una estrategia, según G. Avanzini (1998), resulta siempre de la correlación y de la conjunción de tres componentes

La estrategia pedagógica hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que lleva implícita una gama de decisiones que el profesor debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a las metas de su curso.

La estrategia pedagógica es, entonces, el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje.

La Técnica

Con relación al concepto de técnica, ésta es considerada como un procedimiento didáctico que se presta para ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia.

La Técnica es también un procedimiento lógico con fundamento psicológico, destinado a orientar el aprendizaje del estudiante; lo puntual de la técnica es que ésta incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte, como la presentación al inicio del curso, el análisis de contenidos, la síntesis o la crítica del mismo. La técnica didáctica se refiere, en síntesis, a los recursos particulares de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia.

En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue. La técnica se limita más bien a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas del curso, mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo.

Las técnicas son procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos. Determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso; sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos.

Las Actividades

Dentro del proceso de una técnica, puede haber diferentes actividades necesarias para la consecución de los resultados pretendidos por la técnica, estas actividades son aún más parciales y específicas que la técnica. Pueden variar según el tipo de técnica o el tipo de grupo con el que se trabaja. Las actividades pueden ser aisladas y estar definidas por las necesidades de aprendizaje del grupo.

Diferencias Entre Estrategia, Técnica y Actividad

Existe una gran cantidad de estrategias y técnicas didácticas, así como también existen diferentes formas de clasificarlas. En este caso se presentan distinciones en dos diferentes ejes de observación: la participación, por una parte, que corresponde al número de personas que se involucra en el proceso de aprendizaje y que va del autoaprendizaje al aprendizaje colaborativo y, por la otra, las técnicas que se clasifican por su alcance donde se toma en cuenta el tiempo que se invierte en el proceso didáctico. En esta clasificación se encuentran

técnicas que se utilizan para la revisión de un contenido específico, o bien, estrategias que pueden adoptarse a lo largo de un curso o de todo un plan curricular.

En el eje de la participación se distinguen los procesos que fortalecen el autoaprendizaje: el aprendizaje interactivo y el aprendizaje por la participación en un grupo de forma colaborativa. Por otro lado, también pueden clasificarse según el uso que se haga del proceso, ya sea como técnicas que se ensamblan dentro de la estrategia general de un curso o como estrategias que se implementan a lo largo de un periodo académico. Cabe aquí el señalamiento, que ya se había indicado, en el sentido de que en algunos casos las técnicas pueden ser usadas como estrategias, o bien, estas últimas ser utilizadas como técnicas para ciertas partes de un curso.

Clasificación de Algunas Estrategias y Técnicas. Según su Alcance.

Características generales de algunas estrategias y técnicas didácticas.

Estrategias: Grandes planes que incluyen métodos, técnicas, procedimientos, medios

Métodos:

Manera de guiar el aprendizaje; se aplican a través de técnicas

Técnicas:

Formas específicas de aplicar un método; dependen de los recursos didácticos disponibles.

Clases de métodos

Método expositivo o método de explicaciones

Método de descubrimiento, solución de problemas o método de investigación

Dinámica de grupos o método interactivo

Método de aprendizaje experiencial

Clases de técnicas

Expositivas: exposición, demostración

Técnicas interactivas: discusión, estudio de casos, aprendizaje cooperativo

Técnicas de aprendizaje experiencial: experiencia de campo, juegos, simulación, desempeño de roles.

DEFINICIÓN DE ESTRATEGIA, MÉTODO Y TÉCNICA Y ALGUNAS DIFERENCIAS ENTRE ELLOS.

ESTRATEGIA

Una estrategia es un conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin. Proviene del griego Stratos = Ejército y Agein = conductor, guía. Se aplica en distintos contextos, por ejemplo;

- Estrategia de enseñanza: lo realiza el profesor.
- Estrategia de aprendizaje: lo realiza el alumno.

Estrategia Didáctica:

Arte de proyectar y dirigir una serie de operaciones cognitivas, que el estudiante lleva a cabo para elaborar y comunicar superación, con la mediación del facilitador

MÉTODO

Es un proceso lógico a través del cual se obtiene el conocimiento

Sucesión lógica de pasos o etapas que conducen a lograr un objetivo predeterminado.

Ejemplo de métodos: Método clínico, método Montessori, método deductivo, inductivo, analógico, etc.

TÉCNICA

Una técnica (del griego, (téchne), arte) es un procedimiento o conjunto de reglas, normas o protocolos, que tienen como objetivo obtener un resultado determinado, ya sea en el campo de la ciencia, de la tecnología, del arte, de la educación o en cualquier otra actividad.

DIFERENCIA ENTRE ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS

Las técnicas serían actividades específicas que llevan a cabo los estudiantes cuando aprenden: repetir, subrayar, esquematizar, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica.

Las estrategias se consideran guías de acciones que hay que seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Las estrategias son las encargadas de establecer lo que se necesita para resolver bien la tarea del estudio, determina las técnicas (esquemas, subrayados, repetición de la información, reglas nemotécnicas, etc.) más adecuadas a utilizar.

Un alumno emplea una estrategia, cuando es capaz de ajustar su comportamiento, (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad y a las circunstancias en que se produce. Por lo tanto, para que la actuación de un alumno sea considerada como estrategia es necesario que:

- Realice una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea.
- Planifique qué va a hacer y cómo lo llevará a cabo. Es necesario que el alumno disponga de una serie de recursos entre los que escoger.
- Realice la tarea o actividad encomendada.
- Evalúe su actuación.
- Acumule conocimiento acerca de en qué situaciones puede volver a utilizar esa estrategia y de qué forma debe utilizarse.

De ahí, que el alumno deberá escoger, de entre su repertorio, la estrategia de aprendizaje más adecuada según unos factores:

- Los contenidos de aprendizaje (tipo y cantidad); la estrategia utilizada puede variar en función de lo que se tiene que aprender (datos, conceptos, etc), así como la cantidad de información que debe ser aprendida.
- Los conocimientos previos que tenga sobre el contenido de aprendizaje (bagaje cultural que posea).

- Las condiciones de aprendizaje:
 - Tiempo disponible para dedicar a la tarea de estudio.
 - Conocimiento y consciencia que tiene el alumno de sí mismo y sus capacidades y limitaciones.
 - Motivación por la tarea a aprender.
 - Condicionantes personales del alumno. (Edad, situación personal-familia.

El tipo de evaluación al que va a ser sometido el alumno marca también un uso de distintos tipos de estrategia de aprendizaje. No será lo mismo la preparación para un examen tipo test con alternativas de respuesta, que para un examen con tema a desarrollar.

Las Estrategias de Enseñanza-→Aprendizaje

En este proceso de transformación curricular se enfatiza el hecho que los diferentes actores involucrados en los procesos educativos son constructores de sus propios conocimientos, participan en forma activa y consciente en el proceso de interiorización y elaboración de saberes. Los educadores y educadoras son responsables de facilitar los procesos de enseñanza-→aprendizaje, dinamizando la actividad de los (las) estudiantes, los padres, las madres y los miembros de la comunidad.

Los demás miembros de la comunidad educativa, mediante un trabajo conjunto con los educadores, van logrando mayores niveles y mejor calidad de participación en los procesos de enseñanza-→aprendizaje, con creciente conciencia y capacidad de cooperación para fortalecer el cumplimiento de las funciones propias de los centros educativos.

Para que tenga lugar una verdadera transformación curricular es imprescindible que el concepto de estrategias en este diseño curricular sea realmente fértil para desarrollar aprendizajes significativos.

Las estrategias de enseñanza-→aprendizaje constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente para permitir la construcción de conocimientos en el ámbito escolar y en permanente interacción con las comunidades.

Se refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos espontáneos de aprendizaje y de enseñanza, como un medio para contribuir a un mejor desarrollo de la inteligencia, la afectividad, la conciencia y las competencias para actuar socialmente.

Estrategias para Promover Aprendizajes Significativos.

Las estrategias para promover aprendizajes significativos constituyen una gama de alternativas y opciones para producir “intervenciones pedagógicas intencionadas”, es decir acciones que los maestros y las maestras ponen en práctica con el propósito de garantizar aprendizajes escolares significativos, utilizando materiales adecuados para trabajar con contenidos bien seleccionados.

Las diferentes estrategias para promover aprendizajes significativos difícilmente se den puras. Por lo general las mejores planificaciones son aquellas que utilizan todas o algunas

combinándolas entre sí, pero siempre pertinentes y adecuadas para los propósitos educativos formulados.

Algunas estrategias para propiciar aprendizajes significativos son las siguientes.

Estrategias de recuperación de la percepción individual de los alumnos(as) que valoricen los saberes populares y pauten y garanticen el aprendizaje significativo de los conocimientos elaborados.

Se puede recurrir al entorno de la escuela o a la escuela misma. Planificar la realización de paseos, excursiones o campamentos, previendo qué y por qué se desea percibir y las formas de registro de lo percibido. Estas estrategias son más efectivas si, en la medida de lo posible, involucran a la mayoría de los sentidos, es decir a la vista, el olfato, el gusto y el tacto.

Es fundamental recuperar luego en actividades grupales conjuntas las percepciones de todos.

- Estrategias expositivas de conocimientos elaborados y/o acumulados, utilizando recursos orales y materiales escritos variados. Puede exponer el profesor o la maestra, o también miembros de la comunidad invitados por su dominio.

Los contenidos se clasifican en tres tipos:

Los contenidos procedimentales

Constituyen un conjunto de acciones que facilitan el logro de un fin propuesto. El estudiante será el actor principal en la realización de los procedimientos que demandan los contenidos, es decir, desarrollará su capacidad para “saber hacer”. En otras palabras, contemplan el conocimiento de cómo ejecutar acciones interiorizadas. Estos contenidos abarcan habilidades intelectuales, motrices, destrezas, estrategias y procesos que impliquen una secuencia de acciones. Los procedimientos aparecen en forma secuencial y sistemática. Requieren de reiteración de acciones que llevan a los estudiantes a dominar la técnica o habilidad.

Se clasifican en:

1. Generales: son comunes a todas las áreas.
2. Procedimientos para la búsqueda de información.
3. Procedimientos para procesar la información obtenida.

Ejemplo: análisis, realización de tablas, gráficos, clasificaciones.

4. Procedimientos para la comunicación de información.

Ejemplo: elaboración de informes, exposiciones, debates.

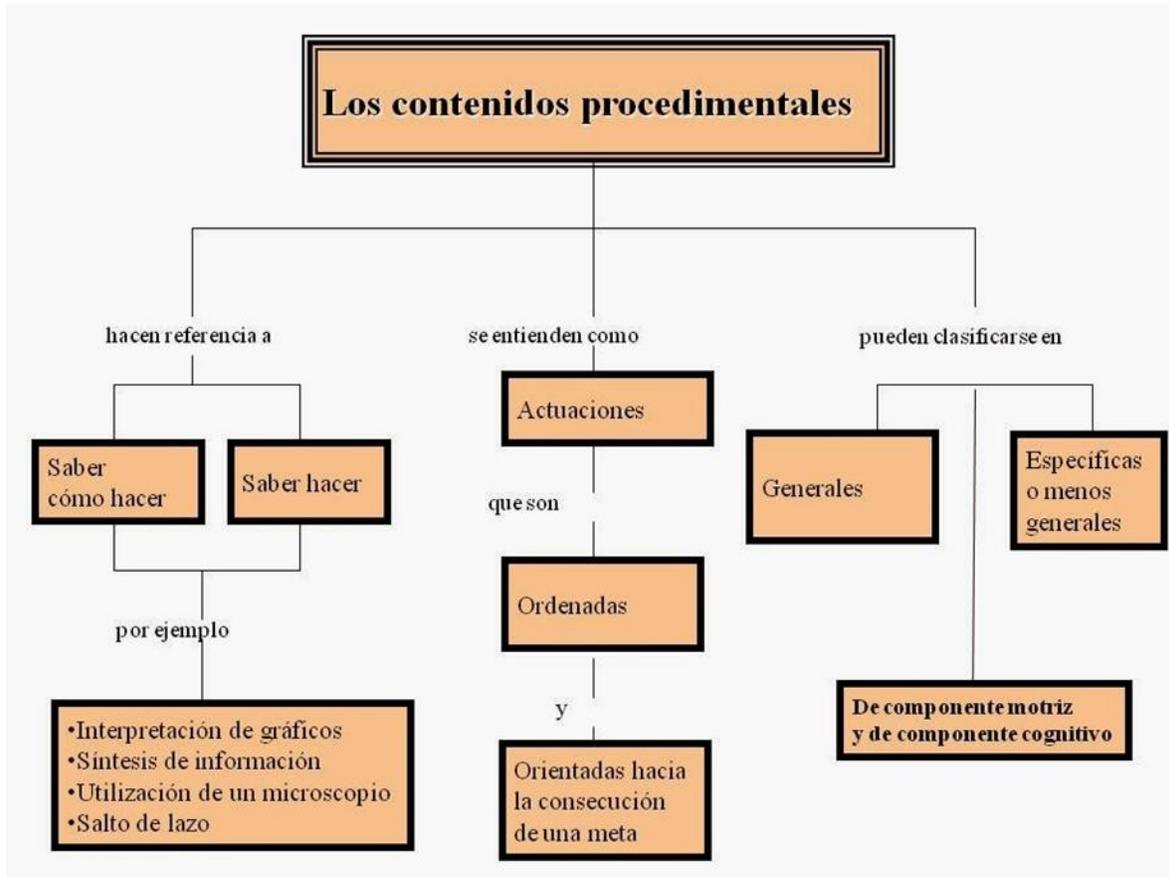
5. Algorítmicos: indican el orden y el número de pasos que han de realizarse para resolver un problema.

Ejemplo: copiar, sacar el área de una figura.

6. Heurísticos: son contextuales, no aplicables de manera automática y siempre de la misma forma.

Ejemplo: interpretación de textos.

7- Procedimentales Saber cómo hacer Se relacionan con las capacidades psicomotrices (Habilidades, destrezas motrices, operaciones con objetos y con información), a través de: Imitación Manipulación Precisión Estructuración de la acción Naturalización (automatización e interiorización).



Aprendizaje de los procedimientos

La propuesta del aprendizaje significativo es válida para todos los tipos de contenidos. En este sentido cada nuevo procedimiento se vinculará con otros procedimientos ya conocidos por el alumno, y su aprendizaje supondrá, al mismo tiempo, la revisión, modificación y enriquecimiento de ellos.

- Los nuevos procedimientos que se van aprendiendo se vinculan en la estructura cognoscitiva del alumno, no sólo con otros procedimientos, sino también con el conjunto de componentes que integran dicha estructura: conceptos, valores, principios ...

- Mientras más cosas sabes y haces, más cosas puedes saber y hacer.

Enseñanza de los procedimientos

-Premisas:

-No todos los procedimientos se enseñan y se aprenden en la escuela.

-La escuela no es la única transmisora de este tipo de saberes.

-Algunos se aprenden de manera espontánea en la vida cotidiana, por casualidad o por disponer de modelos a quien imitar con facilidad ...

-Primero lo haré yo (el docente), después lo haremos juntos y luego lo harás tu

(o vosotros).

Entre los métodos y recursos que favorecen la adquisición de contenidos procedimentales tenemos:

- La imitación de modelos: Los alumnos observan a un experto que está actuando (o mejor dicho demostrando) y construyen así un modelo mental adecuado de las actividades necesarias para ejecutar la tarea.

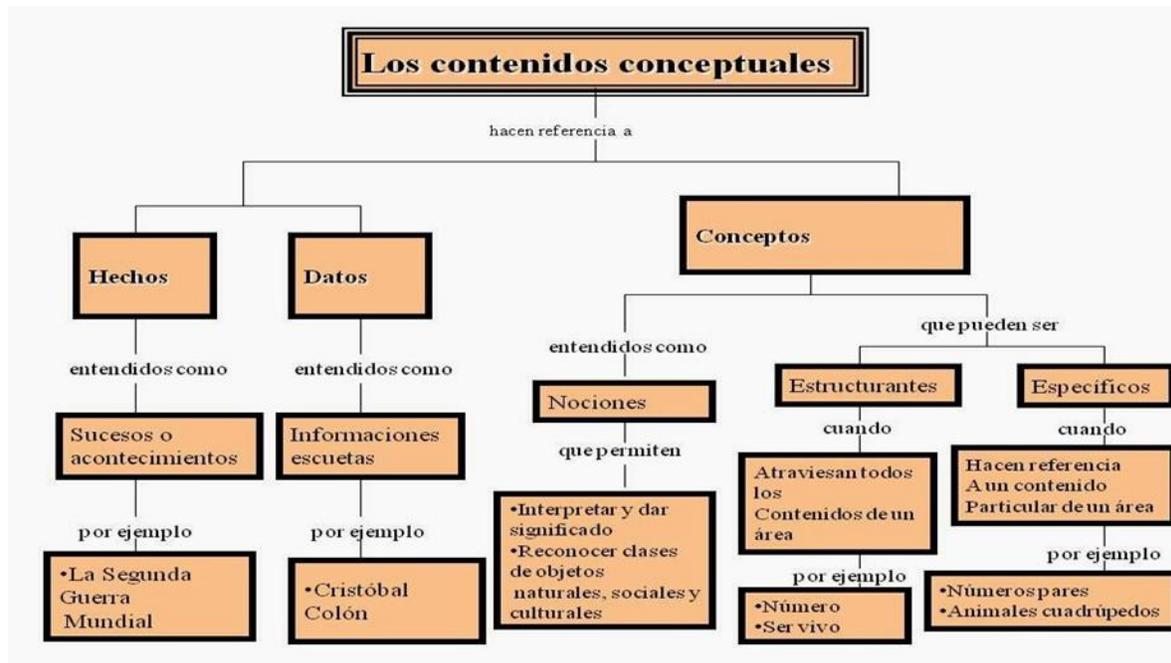
- La enseñanza directa por parte del docente o de otros alumnos: Se les indica (a los alumnos) la forma de ejecutar determinada tarea.

Ambas formas de instrucción requieren que el alumno:

- Preste la debida atención a las palabras, a las consignas o instrucciones, a las ilustraciones que las puedan acompañar, a los comportamientos del docente o de quien realiza la mediación.

- Recuerde las indicaciones, instrucciones, comportamientos; manteniéndolos actualizados en su memoria.

Contenidos Conceptuales



Los contenidos conceptuales son aquellos datos o hechos que el alumno debe comprender, e incorporar a su estructura mental en forma significativa, pues son los saberes que una sociedad dada estima como valiosos e imprescindibles que sean poseídos por sus miembros, para ser transmitidos en forma generacional.

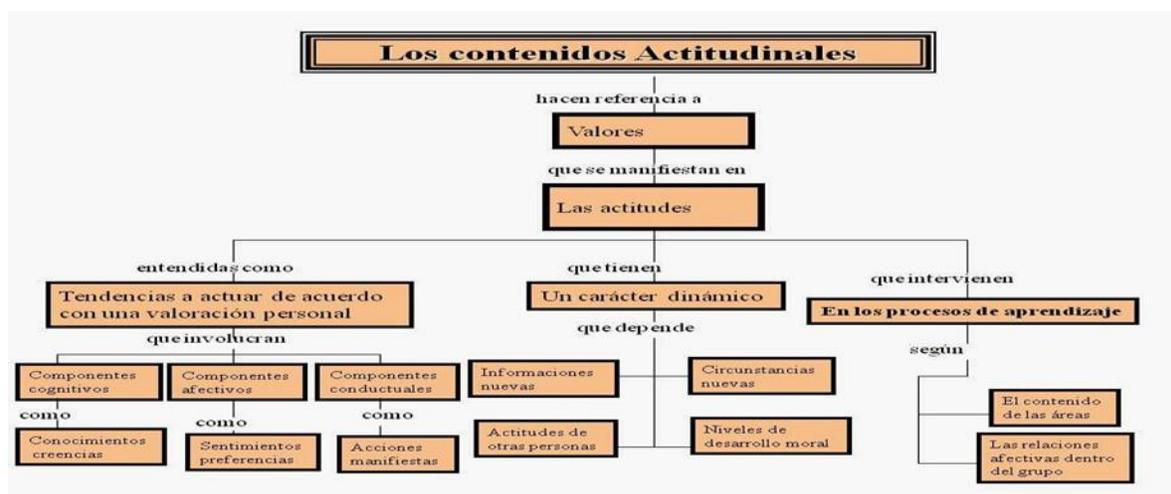
Para que los datos o hechos se conviertan en conceptos deben contar con el requisito de su aprendizaje significativo. Esto posibilita que, ingresando en la memoria a largo plazo, puedan ser traídos o actualizados con facilidad. Si los datos o hechos se incorporan en forma arbitraria, sin ningún sentido ni relación con otros conocimientos previos ingresan en la memoria a corto plazo, y si no se ejercitan continuamente por repetición, se pierden enseguida. Los conceptos conforman ideas que representan conjuntos de hechos, objetos o datos, relacionados significativamente. O sea, que los conceptos son datos o hechos organizados y comprendidos. Los datos y hechos se memorizan por repetición, los conceptos se comprenden.

Están formados por información, y son necesarios para trabajar sobre ellos, pues son la base sobre los que se operará en los contenidos procedimentales y actitudinales, que contribuirán a fijarlos, al analizarlos, cotejarlos, relacionarlos y cargarlos de valoraciones. Hasta hace no demasiado tiempo atrás, los contenidos conceptuales, muchas veces enseñados y aprendidos sin significación, eran los únicos que componían al menos explícitamente, el material de estudio.

Incluso las fechas de los acontecimientos deben ser comprendidas en relación a otros hechos que le precedieron o que fueron su consecuencia. Un alumno me dijo que el descubrimiento de América había ocurrido en 1942, lo que me demostró que lo había aprendido por repetición memorística, y por ello invirtió los números, ya que, si lo hubiera relacionado con otros hechos, no se hubiera equivocado nada menos que en cinco siglos.

Es conveniente que los contenidos conceptuales se trabajen en aprendizaje por descubrimiento, y se aprehendan, trabajando sobre ellos con los contenidos procedimentales y actitudinales.

los contenidos actitudinales



Los contenidos actitudinales se refieren a la formación de un accionar positivo según las valoraciones de la sociedad en la que se vive, motivando al alumno a moldear una

personalidad que opte o prefiera por ejercer conductas deseables que sean provechosas para sí mismo y para la sociedad. No pueden imponerse, deben aceptarse con convicción, por eso siempre debe explicarse el motivo por el cual es conveniente adoptar ciertas actitudes.

Las actitudes son experiencias internas, subjetivas, que implican evaluar cosas o situaciones, y emitir sobre ellas juicios de valor. Comprende interesarse, valorar, respetar, escuchar con respeto, dialogar, entusiasmarse, cumplir normas, involucrarse, tener predisposición, solidarizarse, cooperar, etcétera.

Las actitudes cumplen una función socialmente defensiva, y a su vez adaptativa en nuestra vida cotidiana, y ordenan nuestras escalas de valores, ayudándonos a optar.

Enseñar actitudes implica conocer las normas de usos y costumbres, las éticas y las jurídicas, su importancia y su análisis crítico.

Pueden enseñarse actitudes por observación, viendo distintos modelos de conductas, para aceptarlos o criticarlos, por ejemplo, desde lo que se ve en televisión y luego compararlo con las actitudes de líderes culturales, religiosos o políticos. Su enseñanza es un largo proceso, y se van haciendo visibles gradualmente. En unos casos aparecen en forma innata o ya traídas desde el hogar, en otros casos se deben tratar de modificar o de que se adquieran.

El propio maestro con sus ejemplos cotidianos es el mejor capacitado o debería serlo para ser un modelo de actitudes a imitar, en cuanto a puntualidad, prolijidad, orden, respeto, actitud de diálogo y comprensión.

Luego de la crítica razonada, el propio alumno se construirá la imagen de lo que desea ser. Es muy importante en estos contenidos los trabajos grupales donde pueden enseñarse los valores de comprensión, confianza, solidaridad, cooperación y diálogo.

Los contenidos de Ciencias Sociales o Humanísticos son los más apropiados para enseñar estos conocimientos dándoles oportunidad a los alumnos de valorar ciertas actitudes de célebres personajes, para imitarlas o rechazarlas, y así ir forjando paulatinamente su propia personalidad. Aun así, los contenidos actitudinales deben ser transversales y abarcar todas las asignaturas y todos los ámbitos de la vida escolar, incluso y particularmente durante los recreos.

verbos para los tipos de contenidos:

Contenidos Conceptuales	Contenidos Procedimentales	Contenidos Actitudinales
Identifica	Maneja	Respeto
Reconoce	Confecciona	Tolera
Clasifica	Utiliza	Aprecia
Describe	Construye	Acepta
Compara	Aplica	Toma conciencia
Conoce	Recoge	Atiende
Explica	Representa	Se interesa
Relaciona	Observa	Permite
Recuerda	Experimenta	Estimado señor o señora
Enumera	Prueba	Interioriza
Señala	Elabora	Es sensible a
Expresa	Simula	Comparte
Distingue	Demuestra	Se esfuerza
Aplica	Planifica	Tiende a
Analiza	Ejecuta	Valora
Completa	Compone	Cumple
Representa	Crea	
Sostiene	Realiza	

3.3.- Elementos que integran el plan diario.

plan de clase.

El plan de clases es uno de los viejos conocidos de los profesores. Se trata de un documento descriptivo que indica todo lo que deberás hacer en tus clases. Es decir, es una herramienta de planificación de actividades y contenidos.

La función del profesor es transmitir el máximo de conocimiento posible. Entonces, nada mejor que contar con una herramienta de planificación que te permita organizar los contenidos que serán enseñados de la manera más lógica.

A diferencia de lo que mucha gente se imagina, el plan de clases no es fijo, es decir, puede ser actualizado de manera permanente y siempre que sea necesario.

Esta flexibilidad se debe a que el enfoque en una clase puede cambiar durante el curso y también porque la planificación se construye antes de comenzar el curso. Por ese motivo puede ocurrir que lo planificado no sea lo adecuado para el grupo, debido a sus características particulares.

El plan de clase funciona entonces como una guía para los profesores, ya que en él cuentas los pasos a seguir durante el curso, la secuencia de contenidos que vas a enseñar, la forma en que presentarás cada tema, los métodos y las actividades de evaluación, entre otras cosas que desees añadir.

ELEMENTOS HABITUALES DE UN PLAN DE CLASES:

- Información preliminar del curso o asignatura

En alguna parte, al inicio del plan de clases, es necesario establecer cierta información del tipo

siguiente:

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

Cuanta de esta información es necesario especificar dependerá de las necesidades de la asignatura o curso. Un profesor responsable de varios temas o materias pudiera necesitar especificar en detalle este punto. Un profesor que enseña un mismo tema a varios tipos y grupos de alumnos diferentes podría necesitar definir la clase de estudiantes que ejecutará tal o cual planificación. Otro profesor, que forma parte de un equipo, podría querer establecer su nombre en el plan de clases.

a). - OBJETIVOS, CONTENIDOS, METODOLOGÍA Y ENFOQUE DE LAS CLASES

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

Los objetivos del plan de la clase diaria se obtienen de los objetivos más amplios del plan de la unidad. Los estudiantes pueden y deben involucrarse en la selección de los objetivos del plan diario.

Por ej. uno de los objetivos del plan de la unidad podría ser “listar formas de obtener un trabajo”. -

Como resultado de esta actividad, los estudiantes podrían indicarle al profesor en qué áreas es más necesaria la obtención de información, por ej. en llenar una solicitud, o en preparar un resumen de actividades.

Basado en estos antecedentes, el profesor puede escribir los objetivos de la clase de acuerdo a estas necesidades. Estos deben establecerse en términos del alumno, y no del profesor. Es decir, no describen lo que el profesor hará sino lo que los alumnos serán capaces de realizar como resultado de la enseñanza. Su objetivo no es “explicar cómo escribir un resumen” sino que el alumno desarrolle un resumen.

Esto lleva a otro punto, que es que el objetivo debe establecerse en términos de desempeño, ejecuciones o comportamientos observables. Hay que fijarse en el verbo que muestra una acción e indica que algo se ejecuta. También los objetivos deben contener información respecto de las condiciones bajo las cuales se realizará la conducta, por ej. “dado un resumen de ejemplo, el alumno desarrollará el propio”. Finalmente, el objetivo debe incorporar el estándar en base al cual se determinará el logro satisfactorio de la conducta deseada.

Por último, cada sesión de clase planificada debe contener un objetivo y un tipo de desempeño o aprendizaje esperado el que debe ser formulado por escrito, de modo que la planificación sea comprensible tanto para los profesores como para los estudiantes.

El plan de clases ayuda a determinar el cómo se dará cuenta a los alumnos de los objetivos de cada clase, lo que se hace habitualmente al inicio de cada sesión, como una especie de

introducción. El propósito principal de señalar el objetivo es orientar a los alumnos en relación a:

- Cuál es el propósito y cuáles son los objetivos a lograr con clase
- Cómo se relaciona la clase y sus actividades con los objetivos
- Cómo se relaciona esa con las actividades de las clases pasadas
- Qué se espera de los alumnos.

Otras dos funciones de la introducción de cada clase son lograr obtener la atención de los alumnos y motivarlos lo suficiente para mantener su atención. Hay varios métodos para conseguir estos propósitos: contarles una anécdota o historia relacionada, dando una breve demostración, preguntando cosas interesantes o presentando información de respaldo. Preferentemente, a los alumnos hay que involucrarlos sugiriendo respuestas a preguntas provocativas, ayudando en las demostraciones, compartiendo experiencias interesantes o con otros tipos de interacciones profesor alumno.

En la Planificación de las Clases se consideran también los contenidos, materias o conceptos a tratar según el o los objetivos. Aunque el formato del Plan de Clases puede variar, en general la planificación incluye una línea o un párrafo para enunciar los contenidos principales de cada clase.

Muchas veces la técnica seleccionada determina cómo planificar el contenido. Por ej. si elige hacer una demostración, entonces deberá listarse en detalle los pasos y la secuencia a seguir y probablemente sea necesario incluir algunos aspectos de seguridad en ella. Si se elige dar una pequeña explicación, debe señalar la información que desea explicar. Si elige hacer una discusión, es necesario preparar una lista de preguntas clave para guiar la discusión y mantenerla en acción.

(Hay que recordar que el contenido debe relacionarse con el logro del objetivo).

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

Una vez que se ha determinado hacia dónde ir y se ha planificado como introducir esto a los estudiantes, debe determinarse el cómo se va a llegar hasta allá. Es necesario seleccionar las técnicas o métodos más apropiados para comunicar la materia a los estudiantes, y es necesario seleccionar las experiencias de aprendizaje a través de las cuáles los alumnos pueden aplicar el material. Muchas experiencias de aprendizaje se especifican en las guías, ejercicios, trabajos y en otros materiales de enseñanza. Observando estos recursos, se pueden obtener muchas buenas ideas.

Numerosas variables determinan qué es lo apropiado para planificar cada clase. Obviamente, los objetivos de la clase son la primera base de selección. Otro determinante son las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes. Otro es si los estudiantes desean

aprender una destreza, un concepto o idea, una actitud o un valor. El tiempo y los recursos disponibles también limitan sus elecciones.

Para poder desarrollar efectivamente su clase el docente debe considerar en su Plan de Clases la selección de actividades didácticas y los métodos que utilizará, buscando privilegiar una enseñanza atractiva, práctica y contextualizada, destacando el rol activo del alumno y generando aprendizajes y competencias de calidad a través de la metodología del Aprender Haciendo.

También se indica incorporar en el Plan de Clases los recursos, medios y materiales a usar. Estos incluyen todas las herramientas físicas, medios, ayudas audiovisuales, materiales de lectura, máquinas, equipos y herramientas, suplementos, boletines, gráficos, etc. Si se refiere a la lista de técnicas y actividades, se observará una cantidad numerosa de estas ayudas. En relación con ellas, hay que hacer dos tareas importantes para elaborar el Plan de Clases:

- deben seleccionarse las ayudas apropiadas para apoyar el logro de los objetivos y el contenido de la clase, y
- debe planificarse anticipadamente el tener estas ayudas disponibles.

Los medios y las ayudas pueden y deben usarse para apoyar la clase y también al realizar el enfoque o el resumen de ella. Cuando se han determinado los recursos con que se ayudará a los alumnos a lograr los objetivos, hay que planificar cuidadosamente la forma de obtenerlos o de prepararlos. Al listarse en el plan, se ayuda a no olvidar ningún detalle.

3.4.- Clima, medida de seguridad, disciplina.

El clima de clase es:

por tanto, la situación o ambiente que se crea en una clase, en cada una de las asignaturas o unidades que en ella se imparten, de manera más o menos permanente, a partir de la interacción de las características físicas del lugar, de las características de los alumnos, del docente, la materia, las estrategias y las del propio centro que influyen en los resultados educativos de los alumnos.

Variables que conforman el clima de clase:

En relación a las variables que conforman el clima, atenderemos a una doble clasificación, la primera, hará referencia a las dimensiones que mayoritariamente se considera que conforman el constructo clima. En segundo lugar, se considerarán los agentes y elementos que conforman la interacción.

El clima, como ya se ha mencionado, es un constructo formado por tres grandes dimensiones:

- Relación
- * Orientación a la tarea.
- * Mantenimiento y cambio del sistema.

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

En segundo lugar, cuando se habla de clima en contextos educativos se debe hacer referencia a los objetivos del centro en general y de la clase en particular. Cada centro establece unos objetivos educativos que el clima debe favorecer. Por ello se hace referencia a la orientación a la tarea. Un centro que no tenga claros los objetivos educativos, los valores y normas generales, difícilmente creará un clima favorable. Por el contrario, el clima de un centro o de un aula en la que las ideas sean claras, deberá contribuir a alcanzar los objetivos educativos que le son propios.

Finalmente, los climas se mantienen cuando las características presentan una cierta estabilidad. Esto es importante para cualquier contexto educativo. El clima se consigue gracias a la congruencia y consistencia de los criterios y modos de relación que se establecen. La estabilidad, llamada mantenimiento del sistema, no es sinónimo de estatismo y no nos debe hacer perder de vista que cualquier contexto educativo debe poder evolucionar, por ello al mantenimiento se le debe añadir siempre el cambio del sistema: se debe poder hacer evolucionar el ambiente si así se mejora su contribución a los objetivos educativos.

Una vez consideradas brevemente las dimensiones que conforman el clima, deberemos considerar los agentes que lo configuran. En este sentido deberemos destacar:

- * El profesor.
- * Los alumnos.
- * El aula y el ambiente físico.
- * El centro y las familias.

El docente

es el líder formal del grupo clase. De él depende en buena medida la configuración de un elevado número de factores que determinan el clima del aula. Nos referimos a la manera de abordar la materia, la actitud hacia la formación y la educación, la manera de entender la disciplina, las normas, el orden y la organización de la clase y finalmente, el trato que proporciona a los alumnos.

El profesor con la manera de abordar las clases, de preparar las explicaciones, de hacer participar al alumnado, etc., puede favorecer un ambiente de aprendizaje motivador, que permita a los alumnos participar en el progreso de la asignatura, haciéndola interesante y cercana a sus intereses. Con sus actitudes frente a la educación (que se manifiestan a través de sus comportamientos), interesándose por el progreso de todos los alumnos, por su proceso educativo, etc., favoreciendo el diálogo, la comprensión y la complicidad o bien favoreciendo el distanciamiento, la desconfianza, el temor o la indisciplina generada como rechazo a unas clases frustrantes y aburridas.

Según cómo se plantee la asignatura, el trato y el papel como profesor y educador favorecerá un ambiente propicio para la formación y la educación o bien un ambiente favorecedor del fracaso escolar y el abandono.

Los alumnos

Son también corresponsables de crear o no un buen clima. Se debe tener presente que reaccionan de un modo u otro en función del trato que reciben y en la medida que se sienten implicados y copartícipes en el proceso educativo. También es fundamental que lo que se les explica sea de interés y útil y así lo reconozcan. Los alumnos inciden también sobre el clima a través de las relaciones que mantienen entre ellos. Con el nivel de cohesión como grupo, el conocimiento y aceptación mutuos favorecen o dificultan la dinámica de la clase y por lo tanto el proceso educativo.

El aula

El ambiente físico está conformado por todas las características del espacio y el mobiliario. La luminosidad, la temperatura, los ruidos son elementos del ambiente físico que se supone que están cubiertos y controlados en cualquier centro. Las variables de ambiente físico que deberemos tener en cuenta, puesto que pueden ser modificadas con facilidad son la distribución del mobiliario (colocación de mesas, sillas y otros muebles), la ambientación o decoración del aula que la convierta en un lugar agradable para estar a la vez que funcional para los propósitos educativos.

El entorno inmediato: el centro y las familias La clase, con sus elementos, no está aislada. Se enmarca en un centro educativo, que tiene unos valores y unas normas expresadas en sus planteamientos institucionales, pero también latentes en su cultura. La concepción que el centro tiene de la educación, de la disciplina, del orden y de la colaboración entre docentes, así como de las posibilidades y oportunidad de participación de los alumnos, configuran aspectos que, de manera indirecta, pero notoria influyen en el clima de las clases.

Lo mismo sucede con los núcleos familiares. Éstos pueden favorecer determinadas actitudes hacia la escuela y la educación y por extensión hacia las aulas. Los valores de estos núcleos, su visión del papel de la escuela y de los profesores conduce a determinados comportamientos de los alumnos y posibilita o no el diálogo que ambos agentes educativos deben tener para el buen desarrollo de la tarea educativa.

La disciplina en el aula:

La disciplina se refiere a las diversas interacciones que se dan entre todos los estamentos de la institución escolar, y que puede repercutir de forma significativa sobre el desarrollo ético, intelectual y socio afectivo de los estudiantes (Retuert & Castro, 2017). Desde esta perspectiva, la escuela no es sólo un escenario de formación y entrega de conocimientos, sino que se legitima como un espacio para promover actitudes y valores encaminados a desarrollar una convivencia pacífica entre los seres humanos; sin embargo, este ideal muchas veces no se alcanza adecuadamente debido a que, por distintas situaciones y factores, de carácter social o individual, algunos de los estamentos o agentes que intervienen en ella terminan involucrados en situaciones de conflicto que, en ocasiones, se tramitan de forma violenta (Díaz & Sime, 2016).

La seguridad en la escuela:

La actuación preventiva tiene dos vertientes:

- la protección del medio con el fin de lograr la mayor seguridad en el entorno,
- y la educación del alumnado en prevención de accidentes para lograr la mayor autonomía posible según las distintas edades, con el máximo de seguridad.

3.5.- Ritmo de la clase

algunos elementos fundamentales que se deben tener en cuenta al planear una clase, en relación con el tiempo:

1. Cada clase debe tener un espacio dedicado a explorar los saberes previos en los estudiantes, sus intereses y debilidades, esto permitirá diagnosticar y planear procesos de apoyo a estudiantes aventajados y a aquellos con dificultades.
2. Se debe enfocar una parte del tiempo de cada clase al trabajo práctico por parte del estudiante, cada clase puede significar un ejercicio de reflexión en torno a la aplicabilidad de los conceptos en la cotidianidad, de este modo, los conocimientos se vuelven significativos y enriquecedores para el estudiante.
3. Es imprescindible tener en cuenta el apoyo a cada estudiante, de modo que se pueda desarrollar cada desempeño en la clase atendiendo a los ritmos y estilos de aprendizaje.

4. Dentro del manejo del tiempo es clave estructurar la clase, de esta forma, se tendrán en cuenta el inicio, desarrollo y cierre de la clase, planeando el periodo de duración de cada momento.
5. En cada clase se debe procurar respetar el tiempo asignado a los desempeños diseñados, de este modo se lograrán realizar a cabalidad las actividades programadas.
6. Procurar estimar el tiempo de cada actividad es muy importante, pues de ello depende el número de los desempeños que se planeen para cada clase, de este modo no falta o sobra demasiado tiempo.
7. El desarrollo de rutinas de clase permite ahorrar tiempo, lo que se traduce en minutos fundamentales para seguir profundizando en la modelación o ejercitación durante la clase.
8. Las dinámicas de clase, la calidad de las interacciones, la comunicación asertiva, son elementos que hacen que el tiempo sea funcional, en relación con las metas que se han planeado para cada clase.
9. La cantidad de tiempo no tiene necesariamente que ver con la calidad del trabajo. Comprendiendo ello es fácil deducir que lo que importa es lo que se haga en un tiempo determinado y su pertinencia.
10. El tiempo debe distribuirse en los espacios en los que el docente expone una idea, los estudiantes aplican el conocimiento y el tiempo en el que el docente realiza retroalimentación constante a la aplicación por parte de los alumnos.

3.6.- Aprovechamiento y resultados.

En términos conceptuales, el aprovechamiento académico, se entiende como una medida de las capacidades que presenta un estudiante sobre lo que ha aprendido, como efecto de un proceso de formación y a la participación de una situación educativa, resulta ser un indicador del nivel de aprendizaje logrado por el estudiante, es el reflejo del aprendizaje del estudiante y del logro de unos objetivos preestablecidos (Isaza y Henao, 2012).

Un factor clave en el rendimiento escolar que es poco estudiado debido a la subjetividad de su tratamiento o estudio se refiere a las expectativas que el docente tiene hacia los estudiantes en el aula y como estas se convierten en un medio de poder que modifica la

dinámica del proceso de enseñanza- aprendizaje. De acuerdo con Del Campo (2010), dichas expectativas producen efectos en los estudiantes y estas afectarán el comportamiento del estudiante al modificar sus conductas sólo si la expectativa se transmite de tal manera que el estudiante sea consciente de la percepción que aquél profesor tiene de él, produciendo entre otras cosas, cambios en el auto concepto y en su nivel de motivación hacia el aprendizaje, algo así como la profecía cumplida (Del Campo, 2010), en donde básicamente el docente se vuelve profeta y a través de su palabra y su práctica hace real el augurio que tiene al conocer a su grupo de estudiantes: logro o fracaso.

De esta manera, Moreira (2009) señala que existen factores que deben tomarse en cuenta dentro y fuera de las aulas de clases y que, aunque haya elementos que no se relacionen directamente con el proceso de enseñanza aprendizaje, pueden marcar una diferencia significativa en los resultados de rendimiento.

se centran en diferentes tipos de variables:

Por un lado, están las que se relacionan con el docente y el entorno institucional, como son: estilos de enseñanza, las concepciones teóricas de la enseñanza, sus expectativas sobre el rendimiento de los alumnos, las estrategias metodológicas implementadas en clases, el clima escolar y los métodos de evaluación que utiliza.

Y, por otro lado, están las que se relacionan con el alumno, como son: perfil sociodemográfico, antecedentes académicos, disposición o actitudes estrategias de aprendizaje, conductas motivación, métodos de estudio, factores psicosociales y culturales del entorno familiar

Los resultados de aprendizaje son:

un enunciado acerca de lo que se espera que el alumno deba saber, comprender y / o ser capaz de demostrar al término de un período de aprendizaje. La intención de un módulo o programa es un enunciado general y amplio acerca de la finalidad de la enseñanza, es decir, indica lo que el profesor pretende cubrir en un bloque de enseñanza.

El objetivo:

en un módulo o programa consiste generalmente en un enunciado específico en relación a lo que se va a enseñar, es decir, señala una de las áreas específicas que el profesor pretende cubrir en un bloque de enseñanza.

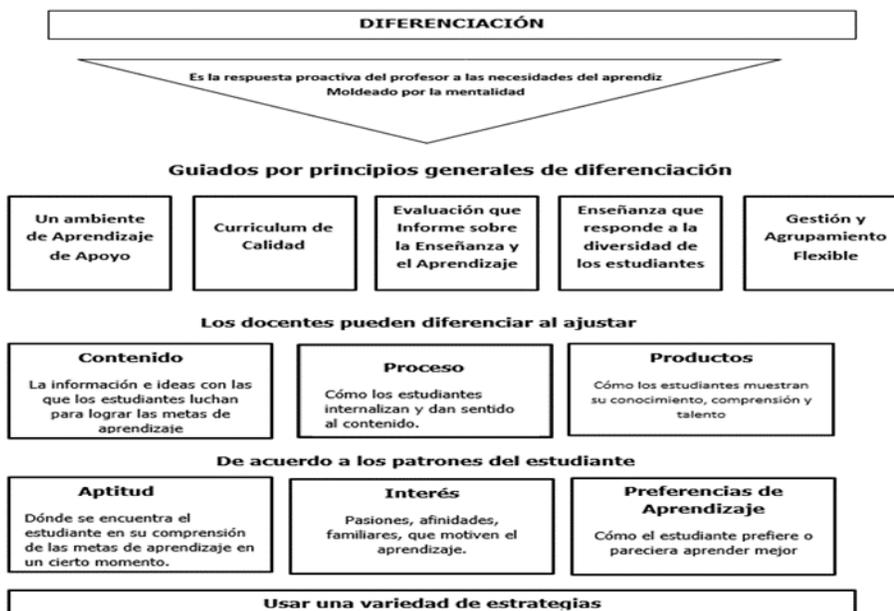
La mayoría de los profesores que se han dedicado a perfeccionar los objetivos para módulos y programas, se han enfrentado ciertamente con el problema antes mencionado. Los resultados de aprendizaje tienen una gran ventaja que son enunciados claros acerca de lo

que se espera que aprenda el estudiante y cómo va a demostrar este logro. De esta manera, los resultados de aprendizaje son más precisos, más fáciles de redactar y mucho más claros que los objetivos. Los resultados de aprendizaje se pueden considerar desde una perspectiva como una especie de “moneda universal” que ayuda a transparentar a los módulos y programas tanto a nivel nacional como internacional.

3.7.- Individualización y diferenciación en clase.

–La individualización se refiere a la instrucción que se estimula a las necesidades de aprendizaje de los alumnos diferentes. Metas de aprendizaje son los mismos para todos los estudiantes, pero los estudiantes pueden progresar a través del material a diferentes velocidades de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes pueden tomar más tiempo para avanzar en un tema determinado, no tome los temas que cubren la información que ya saben, o temas repetidos que necesitan más ayuda sobre.

–La diferenciación se refiere a la enseñanza que se adapta a las preferencias de aprendizaje de los alumnos diferentes. Metas de aprendizaje son los mismos para todos los estudiantes, pero el método o enfoque de la enseñanza varía en función de las preferencias de cada alumno o lo que la investigación ha encontrado funciona mejor para los estudiantes como ellos.



Los maestros que utilizan la instrucción diferenciada diseñan su manera de enseñar para que coincida con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Todos los estudiantes tienen la misma meta de aprendizaje, pero la manera de enseñanza varía de acuerdo a cómo aprende mejor el estudiante.

En vez de utilizar un método único de enseñanza para todos los estudiantes, los maestros utilizan una variedad de métodos.

<https://www.youtube.com/watch?v=oO53ib3b1PM> como planificar una clase con éxito.

UNIDAD IV INTERVENCION DOCENTE

4.1.- Responsabilidad y concentración al trabajo.

El docente tiene el reto de fortalecer valores y actitudes que den sustento a lo económico, a lo cultural, a lo político y a lo social contribuir a formar ciudadanos capaces de desarrollar procesos de pensamientos críticos y rigurosos, capaces de “aprender a aprender”, expresión que connota una transformación radical de modo de hacer cotidianamente en las aulas, tanto del docente como del estudiante y que exige la búsqueda de nuevas formas de acceso al conocimiento.

En cuanto al cómo se enseña. Este es el eje que articula la formación docente, Debe saber organizar el clima de aula para el logro de los aprendizajes

El docente de hoy en día, es aquel que conoce a sus alumnos al grado que logra identificar cómo aprenden, y responder a esas necesidades de la manera más apropiada, y generar un ambiente que motive a los jóvenes para que al conocimiento se logre de manera significativa y con los alumnos interesados.

El ambiente del aula debe ser motivador, de libertad, donde los estudiantes tengan la confianza de expresar sus ideas e inquietudes con la seguridad de que van a ser escuchados y tomados en cuenta respondiendo a sus necesidades, tomando en cuenta las características del contexto y trabajar aspectos que tengan relevancia en la vida de los alumnos.

Un buen profesor, un buen equipo de profesores, guiados por un buen director puede hacer la diferencia. Si los profesores dominan lo que tienen que enseñar, si cuentan con prácticas efectivas de enseñanza, si utilizan materiales didácticos que no sean sólo el libro de texto, el gis y el pizarrón, si propician la participación de sus alumnos, si aprovechan las condiciones

contextuales y propias del entorno en la cual se encuentran como experiencias de aprendizaje, si dan importancia a los procesos de razonamiento y a la solución de problemas, si planean, si buscan continuar su formación, podrían apoyar a sus alumnos para que alcancen un mejor desarrollo de sus competencias.

debe de seleccionar los materiales y recursos adecuados para propiciar aprendizajes, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, determinar que instrumentos de evaluación son congruentes con el tipo de información que requiere sobre el desempeño de los alumnos, estar actualizándose constantemente, ser capaz de establecer una relación de colaboración y diálogo con las familias de los alumnos mediante acuerdos y compromisos que las involucren en la tarea educativa de la escuela, ya que un profesor competente es el que usa sus conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para conseguir el reto de educar a sus alumnos. Es decir, tiene las competencias profesionales necesarias y suficientes para desarrollar las funciones y conseguir los fines educativos.

Como característica importante, el docente debe fomentar en los alumnos el deseo de aprender y apoyarlos para que tengan confianza en sus capacidades de aprendizaje, reconociéndoles sus logros y motivándolos continuamente para que se integren en

Responsabilidades docentes		
En el aula	En la comunidad escolar	Como profesional de la educación en el contexto actual
<ol style="list-style-type: none"> 1. Centrar la atención en los aprendizajes previos, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos como base para el proceso de aprendizaje a partir de la evaluación diagnóstica. 2. Planificar para potenciar aprendizaje a través del diseño de situaciones de aprendizaje pertinentes a las características del grupo de alumnos con el objetivo de desarrollar o enriquecer sus competencias. 3. Diseñar situaciones de aprendizaje que aborden los intereses y temas de relevancia social y natural que permitan a los alumnos comprender la realidad del contexto en el que se desarrollan. 4. Generar ambientes de aprendizaje inclusivos que favorezcan el logro de aprendizajes esperados y competencias. 5. Diseñar estrategias de aprendizaje y enseñanza para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que demandan el contexto escolar. 6. Centrar el trabajo en el desarrollo de competencias el cual permita a los alumnos a ser personas seguras, autónomas, creativas y participativas, es decir competentes. 7. Reconocer el enfoque formativo de la evaluación como una oportunidad para todos de aprender. 8. Considerar la tutoría académica como un proceso que permite brindar apoyo a estudiantes con riesgos de deserción o rezago educativo así como para potenciar las capacidades de alumnos sobresalientes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar a la comunidad escolar acerca de los contenidos generales de los programas educativos con el objetivo de concientizar y compartir responsabilidades. 2. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la sociedad a través de actividades recreativas y formativas. 3. Considerar la participación de la comunidad escolar en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Planeación y Evaluación) 4. Tener disposición para atender a la diversidad mediante el trabajo colaborativo entre la escuela, el grupo y los padres así como servicios de apoyo a la educación. 5. Reorientar el liderazgo como elemento para impulsar el trabajo colaborativo que permita la construcción del aprendizaje. 6. Promover la inclusión a través del reconocimiento de los derechos humanos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considerar a los planes y programas de estudio como referentes que permiten orientar el trabajo en aula de los docentes de México. 2. Mantenerse en un proceso de formación permanente que le permita enfrentar los desafíos educativos. 3. Participar en redes de trabajo colaborativo para el intercambio de experiencias docentes que permita reflexionar acerca de la práctica y el trabajo que se realiza en cada centro de educación. 4. Reconocer a la planeación y evaluación como una herramienta para el trabajo docente eficaz ya que permite intencional, organizar el proceso educativo. 5. Centrar el trabajo educativo en el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados.

4.2.- Decisiones que debe tomar el docente.

La educación, como proceso multidimensional en el que convergen conocimientos, valores y actitudes, requiere constantemente de la toma de decisiones para una efectiva y eficiente formación cognitiva, social y emotiva-afectiva de los alumnos.

De esta manera, la toma de decisiones tiene como fin, la elección entre diferentes alternativas para la resolución de diversas situaciones que se presentan en el marco de la gestión en los centros escolares, de forma individual o grupal. Las decisiones que se toman de forma individual están caracterizadas, en un amplio margen, por la persona que funge la función decisoria de las mismas, puesto que utiliza su razonamiento y pensamiento para elegir, entre las opciones, aquella que considera mejor.

En esta nueva cultura que se desarrolla en el mundo cambiante de la sociedad de la información, los docentes más que "enseñar" (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada, debemos ayudar a nuestros alumnos a "aprender a aprender" esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades que tengan en cuenta sus características (centradas en el alumno) y que les exijan un procesamiento activo de información (no una recepción pasiva-memorización).

Por otra parte, la diversidad de los estudiantes y de las situaciones educativas que pueden darse, aconseja que los docentes trabajemos en colaboración con otros colegas y manteniendo una actitud investigadora en clase, observando y reflexionando sobre la propia acción docente y buscando progresivamente mejoras en nuestras actuaciones acordes con las circunstancias (investigación-acción).

En este marco, las principales funciones que debemos realizar los docentes hoy en día son las siguientes:

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

- Planificar cursos

- Conocer las características individuales (conocimientos, desarrollo cognitivo y emocional, intereses, experiencia, historial...) y grupales (coherencia, relaciones, afinidades, experiencia de trabajo en grupo...) de los estudiantes en los que se desarrolla su docencia.

- Diagnosticar las necesidades de formación del colectivo de los estudiantes a los

que se dirige la formación, teniendo en cuenta sus características y las exigencias

legales y sociales.

- Diseño del currículum: objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación.... En algunos casos puede ser conveniente prever distintos niveles en el logro de los objetivos.

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

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

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

- Encaminar a los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y promover la utilización autónoma de los conocimientos adquiridos, con lo que aumentará su motivación al descubrir su aplicabilidad.
- Diseñar entornos de aprendizaje que consideren la utilización (contextualizada e integrada en el currículum) de los medios de comunicación y los nuevos instrumentos informáticos y telemáticos (TIC), aprovechando su valor informativo, comunicativo y motivador. Así preparará oportunidades de aprendizaje para sus alumnos.

4.3.- Estrategias y recursos.

Aprovechar múltiples recursos y las aportaciones didácticas que pueden proporcionar sus distintos códigos y lenguajes. Considerar la posibilidad de ofrecer a los estudiantes diversas actividades que puedan conducir al logro de los objetivos (para facilitar el tratamiento de la diversidad mediante diversas alternativas e itinerarios)

- Elaborar la web docente.
- Buscar y preparar materiales para los alumnos, aprovechar todos los lenguajes. Elegir los materiales que se emplearán, el momento de hacerlo y la forma de utilización, cuidando de los aspectos organizativos de las clases (evitar un uso descontextualizado de los materiales didácticos). Estructurar los materiales de acuerdo con los conocimientos previos de los alumnos (si es necesario establecer niveles).
- Buscar y preparar recursos y materiales didácticos.
- Buscar recursos relacionados con la asignatura.
- Diseñar y preparar materiales didácticos (en soporte convencional o TIC) que faciliten las actividades de enseñanza/aprendizaje. La elaboración de materiales exige una preparación de las clases que redundará en eficacia.
- Considerar las aportaciones de los "mass media" en la asignatura. De esta manera también se trabajará con los estudiantes el análisis crítico de los mensajes que transmiten estos medios (que además de proporcionar ocio y acercar la cultura, transmiten una información "filtrada" y pautas de conducta).

- Seleccionar los recursos más adecuados en cada momento (según objetivos y contenidos, alumnos, contexto y las propias características del profesor.). Su eficacia didáctica dependerá del acierto de esta elección y de la manera en la que se prescriba su uso).
- Utilizar los diversos lenguajes disponibles.
- Incorporar a los contenidos de la asignatura las aportaciones de los lenguajes icónicos, la multimedialidad, la estructuración hipertextual de la información... Conviene aprovechar todos los lenguajes para potenciar los aprendizajes de los estudiantes.
- Considerar también todos estos lenguajes al encargar actividades a los estudiantes, para que éstos aprendan a utilizarlos al crear sus documentos y mensajes. Esto facilitará luego su interacción en la sociedad (estos lenguajes forman parte de nuestra cultura)
- Motivar al alumnado.
- Despertar el interés de los estudiantes (el deseo de aprender) hacia los contenidos de la asignatura (establecer relaciones con sus experiencias vitales, con la utilidad que obtendrán...). Y mantenerlo.
- Motivar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades (proponer actividades interesantes, incentivar la participación en clase...)
- En el caso de estudiantes on-line, resulta especialmente importante proporcionar apoyo y motivación continuada, pero sin agobiar (el riesgo de abandono de los estudiantes "a distancia" es mayor.
- Establecer un buen clima relacional, afectivo, que proporcione niveles elevados de confianza y seguridad: presentación inicial, aproximaciones personales.
- Docencia centrada en el estudiante, considerando la diversidad.
- Gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden
- Ajustar las intenciones del currículo a partir de los resultados de la evaluación inicial de los estudiantes.
- Informar a los estudiantes de los objetivos y contenidos de la asignatura, así como de las actividades que se van a realizar y del sistema de evaluación.

Negociar posibles actividades a realizar.

- Impartir las clases gestionando las estrategias previstas y adaptando las actividades de aprendizaje a las circunstancias del momento (alumnos, contexto...). Resulta imprescindible tener una buena planificación, pero se debe actuar estratégicamente
- Mantener la disciplina y el orden en clase (normas, horarios...). Las normas pueden ser tan abiertas como se considere oportuno, pero deben cumplirse.
- Proporcionar información. Constituir una fuente de información para los alumnos, pero no la única (presentación de los aspectos más importantes de los temas, sus posibles aplicaciones prácticas, sus relaciones con otros temas conocidos...). Sugerir la consulta de otras fuentes alternativas
- Proporcionar a los estudiantes información básica sobre los contenidos de la asignatura (guion, visiones generales, textos básicos, esquemas.
- Indicar fuentes de información, materiales didácticos y recursos diversos.
- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos y fomentar el autoaprendizaje.
- Realizar exposiciones magistrales que faciliten la comprensión de los contenidos básicos de la asignatura (visiones generales, conceptos difíciles, procedimientos.
- Establecer relaciones constantes entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información objeto de aprendizaje. Velar por un aprendizaje significativo.
- Dosificar los contenidos y repetir la información cuando sea conveniente.
- Presentar una perspectiva globalizadora e interdisciplinaria de los contenidos.
- Enseñarles a aprender de manera autónoma.
- Fomentar la participación de los estudiantes. Los alumnos, en sus aprendizajes, son procesadores activos de la información, no son meros receptores pasivos.
- Fomentar la participación de los estudiantes en todas las actividades: hacer preguntas, trabajar en grupo, hacer presentaciones públicas.
- En el desarrollo de las actividades promover interacciones de los estudiantes con los profesores, con los materiales didácticos y entre ellos mismos.
- Asesorar en el uso de recursos.

- Asesorar sobre la oportunidad del uso de los medios. Los medios además de actuar como transmisores de la información, estructuran los esquemas mentales de los estudiantes y actúan como mediadores entre la realidad y su estructura mental exigiendo la realización de determinadas operaciones cognitivas y facilitando el desarrollo de ciertas habilidades.
- Asesorar en el uso eficaz y eficiente de herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información.
- Asesorar en el buen uso de los instrumentos informáticos que faciliten el proceso de la información en la asignatura: elaboración de trabajos.
- Asesorar en el uso de las TIC como medio de comunicación: entre alumnos, con el profesor, con terceros.... Las intranets ayudarán a reforzar las interrelaciones en la comunidad educativa de la escuela. No obstante, en cada momento y circunstancia hay que valorar el mejor canal de comunicación: personal, virtual.
- Ayudar en la resolución de pequeños problemas técnicos relacionados con los instrumentos tecnológicos: configuraciones, virus, instalación de programas.
- Orientar la realización de las actividades. Durante el desarrollo de las actividades observar el trabajo de los estudiantes y actuar como dinamizador y asesor. Actuar como consultor para aclarar dudas de contenidos y metodología, aprovechar sus errores para promover nuevos aprendizajes.
- Conducir los aprendizajes. Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes en general, solucionar sus dudas y guiar sus procesos de aprendizaje mediante las oportunas orientaciones (explicaciones, materiales y recursos sugeridos, actividades a realizar...).
- Tratar la diversidad de los estudiantes (conocer sus características y diagnosticar sus necesidades) ofreciendo múltiples actividades que resulten todas ellas adecuadas para el logro de los objetivos que se pretenden. De esta manera los estudiantes podrán elegir según sus intereses y capacidades (pueden trazar su itinerario formativo).
- Evaluar. Evaluar los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias didácticas utilizadas.
- Evaluar los aprendizajes de los estudiantes (evaluaciones formativa y sumativa)
- Aprovechar las posibilidades de las TIC para realizar alguna de las actividades de evaluación y fomentar la autoevaluación por parte de los estudiantes.
- Evaluar las propias intervenciones docentes, para introducir mejoras.

- Ofrecer tutoría y ejemplo
 - Tutoría
 - Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes individualmente y proporcionar los feed-back adecuados en cada caso: ayudar en los problemas, asesorar. Ayudar a los estudiantes a seleccionar las actividades de formación más adecuadas a sus circunstancias.
 - Utilizar las TIC para facilitar y mejorar la acción tutorial: bases de datos para el seguimiento de los estudiantes, tutorías telemáticas.
 - En tanto los alumnos sean menores de edad o las circunstancias lo aconsejen, mantener contactos con sus familias.
 - Ser ejemplo de actuación y portador de valores
 - Actuar como ejemplo para los estudiantes: en la manera de hacer las cosas, en las actitudes y valores (entusiasmo, responsabilidad en el trabajo...)
 - Dar ejemplo en la selección y buen uso de los recursos tecnológicos utilizándolos (como instrumento didáctico y como recurso de trabajo en general) solamente cuando (y de la manera que) aporten ventajas sobre el empleo de otros materiales más asequibles.
 - Dar ejemplo en la organización de los recursos tecnológicos (a nivel personal, clase, centro...)
- 6.- Investigar en el aula con los estudiantes, desarrollo profesional continuado. Experimentar en el aula, buscando nuevas estrategias didácticas y nuevas posibilidades de utilización de los materiales didácticos
- Realizar trabajos con los alumnos
 - Implicarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes, utilizando, cuando resulte oportuno, los recursos informáticos y telemáticos.

- Predisposición a la innovación. Investigar con los alumnos en el desarrollo de nuevas actividades (con medios y sobre medios). Salir de la rutina, arriesgarse para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

4.4.- Comunicación, motivación y disciplina.

La experiencia del docente en este manejo requiere prudencia, discreción y equilibrio tanto emocional como afectivo, para que se mantengan la confianza y participación en el aula. La función reguladora de la comunicación tiene que ver con la disposición de la conducta de las personas con respecto a sus semejantes. De la capacidad autoreguladora del individuo depende el éxito o fracaso del acto comunicativo; así, ante una crítica o un juicio, se permite conocer la valoración que los demás tienen de los otros, asimilándola, con el fin de proceder en dependencia de ella y cambiar la actitud frente a lo sucedido.

Ahora con el establecimiento de un ambiente en el que la comunicación y el diálogo son prioritarios se da lugar a que las relaciones interpersonales entre docentes-alumnos y alumnos-alumnos mejoren y el nivel de confianza y retroalimentación se vean más como elementos positivos. Además, estamos abriendo las puertas a que los alumnos se expresen sin sentirse atemorizados de que todo lo que digan pueda estar equivocado, se permite que las y las jóvenes puedan sentirse libres de compartir experiencias u opiniones acerca de algún tema, creando así un lugar de aprendizaje cooperativo, participativo y comunicativo.

Resulta necesario que el estudiante reciba del profesor un tratamiento adecuado, lo cual le permitirá acrecentar su participación y creatividad, se producirán cambios internos y conductuales a corto, mediano y largo plazo, por ser un proceso continuo y sistémico, que implica de igual forma, lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual. Cuando el estudiante es capaz de expresar una idea de modo que otros puedan comprenderla, es cuando él mismo la aprende y la comprende realmente.

¿Para qué sirve la disciplina en el aula?

Un mal comportamiento entorpece el ritmo normal de las clases e influye directamente en el rendimiento de los niños. Cuando un niño se porta mal en clase lo que trata es de llamar la atención. Por tanto, es imprescindible que se administre correctamente la atención que se les da a los niños en clase y las formas de hacerles participar en las actividades.

Lo ideal es que, por medio de la disciplina en el aula, se propicie un clima adecuado en clase que facilite el trabajo, la comunicación, donde se disminuyen los conflictos y se potencien las interacciones cooperativas. Se deben de fomentar las responsabilidades autónomas, y

para ello hay que llevar a cabo un plan de actuaciones concretas, adecuadas y objetivas que tienen como fin conseguir la disciplina en el aula.

Hay que ayudar y enseñar a los alumnos a tomar conciencia de la necesidad de sanciones y normas para mantener una convivencia pacífica en el ámbito escolar y social.

Esta es la tarea más compleja a la que se tienen que enfrentar muchos docentes, pues cada niño tiene sus particularidades y, a veces, se presentan conflictos más complejos que hay que eliminar con paciencia.

4.5.- Calidad en la clase.

La clase constituye la forma fundamental de organización del proceso docente educativo porque en ella se materializa el cumplimiento de los planes y programas de estudio, la relación entre los objetivos, el contenido y los métodos para dar a los alumnos, los conocimientos, habilidades y hábitos, así como para desarrollar sus capacidades cognitivas. Durante este tiempo rigurosamente establecido que el maestro permanece frente a un grupo constante de estudiantes y en un lugar acondicionado para este fin, él debe cumplir con las dos tareas básicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La clase puede definirse como una actividad docente en la cual los estudiantes guiados por el profesor se enfrentan a la solución de problemas de su vida, basándose en métodos, técnicas y estilo propios, con el objetivo de desarrollar destrezas, habilidades y competencias múltiple en los alumnos. La calidad de la clase en el rendimiento académico
254 Bandura, A. (1976). Una clase es una forma concreta de acción formativa, que se desarrolla durante un tiempo determinado y en un lugar definido, los docentes deben tener en cuenta una serie de indicadores para poder preparar y desarrollar clases de calidad. Para realizar con éxito la educación de la personalidad de las nuevas generaciones es necesario analizar, como una influencia importante, la dirección del proceso.

Lograr alcanzar los objetivos y calidad de la clase constituye el principal propósito de todo docente. En la medida que esto se va logrando en cada clase y sistemas de clases, los alumnos van adquiriendo sólidos conocimientos, desarrollan hábitos y habilidades motrices, cada vez dominan una gama más amplia de conocimientos, lo que permite valorar en qué medida las clases han sido productivas para los alumnos y por ende su rendimiento académico será superior

4.6.- Posturas personales frente a la resolución de problemas. Ética profesional.

La “ética aplicada” supone la presencia de supuestos éticos que orientan la acción moral del docente cuando se aborda la solución de un conflicto. No se parte de un principio ético abstracto, sino que en el actuar mismo se actualiza el valor moral de referencia (justicia, equidad, inclusión, tolerancia).

el manejo de conflictos se constituye en una competencia genérica (el docente como persona) y una competencia específica (el docente como profesional).

Los conflictos ocurren en todos los aspectos de nuestra vida; en casa, lugar de trabajo y en la comunidad. El conflicto es parte de la realidad social, una parte inevitable de las relaciones humanas.

La clave para aprovechar el conflicto de una manera constructiva es reconocer que es un proceso que puede ser controlable, en vez de buscar negarlo.

Para que los docentes puedan tomar parte activa en el manejo y resolución del conflicto, necesitan ser capaces de: Analizar los intereses (ej: poder, reconocimiento de mérito, división del trabajo, equidad), los orígenes del conflicto y el razonamiento de ambos lados, reconociendo que hay diferentes posiciones posibles; } Identificar cuando ambos lados están de acuerdo o desacuerdo; } Replantear el problema; y priorizar las necesidades y metas, decidiendo qué están dispuestos a ofrecer y bajo qué circunstancias.

¿Porque el docente debe observar una conducta ética?

La ética está relacionada con la cultura inherente a un pueblo, a una comunidad. El profesor debe responder de sus actitudes frente al medio donde se desenvuelve y respetar la escala de valores que la sociedad tiene, no sin negar el derecho que le asiste, para que esa escala de valores se perfeccione, se supere. De allí que se entiende la profesión como un servicio público en beneficio del colectivo.

Siendo una obligación del docente prestar sus servicios a personas o grupos, el profesional de la educación debe caracterizarse por poseer un comportamiento digno, responsable, honorable, trascendente y comprometido. Toda la vida el profesor pertenece a la sociedad. Lo que otros profesionales pueden llevar a cabo impunemente no le es permitido al profesor, que está sometido a la crítica permanente de todos sus actos. El profesor es el representante de la familia y de la sociedad en lo que atañe a la educación de las generaciones de niños y adolescentes. Es el continuador directo de los padres en lo que hace a la acción educativa de los hijos, tiene compromisos morales para con la familia en el sentido de educarlos, convirtiéndolos en colaboradores conscientes y eficientes en el plano de la vida hogareña; por todo esto el profesor no puede desconocer a la familia del alumno en sus aspectos afectivos, social y cultural.

La ética del profesor se basa en fundamentos, en comportamientos aceptados por los miembros del gremio y en consecuencia es de obligatorio cumplimiento

Principios y normas éticas del docente

Los principios y normas éticas del docente son las siguientes:

a)- Principios éticos:

Principio de coherencia: implica el procurar una cada vez mayor sintonía entre lo que cree y lo que hace la persona. La coherencia es el intento serio y permanente de que los propios actos coinciden con la escala de valores en que la persona cree no se trata tanto de lo que la persona dice, sino de lo que la persona cree como verdadero.

Principio de libertad: implica que la persona deba ir realizando en forma consiente responsable, y lo más independiente posible sus opciones, de modo de irse haciendo dueño de la propia vida. La libertad personal es el resultado de un proceso mediante el cual la persona va asumiendo su vida y a partir de su realidad concreta la va conduciendo hacia lo que quiere construir de sí mismo.

Principio de ecuanimidad: este principio refiere a la justicia para sí mismo, e implica la progresiva toma de conciencia de la propia realidad, ponderando adecuadamente sus limitaciones y posibilidades. El camino de realización personal no es voluntario, es decir no es suficiente con desearlo y poner todo de sí para poder alcanzarlo. Es necesario también tomar en cuenta seriamente las posibilidades personales y del contexto para que sea viable el camino emprendido.

b)- Normas éticas:

La norma de intimidad: implica que la persona debe siempre respetar su interioridad, su profundidad, la riqueza que el mismo construye. Toda persona constituye una originalidad única e irreplicable, que simultáneamente se descubre a sí mismo y se construye a sí mismo. Ella es condición de posibilidad de su propia realización. Por ello, necesita respetarse en toda su dimensión, especialmente en aquellas que refieren a su núcleo de sentido e identidad.

Norma de veracidad: Implica que la persona debe siempre buscar y manifestarse la verdad a sí mismo, rechazando toda auto justificación ilegítima, falsa o deformante de la realidad. La persona tiene la necesidad de conocerse lo más verazmente posible, de modo de hacer posible la adopción de decisiones acordes con la propia realidad.

Para la persona no puede ser fácil aceptarse tal cual es, pero un intento sistemático es el único camino que existe para llegar a ser plenamente sí mismo.

Norma de la autenticidad: Implica que la persona debe siempre actuar con rectitud de conciencia, buscando siempre que esta sea cierta y formada. No debe, por tanto, acallar ni contradecir el dictamen serio de su conciencia moral. En fidelidad a la conciencia ética se acerca a lo más propiamente suyo como proyectos de sí, es decir a lo auténtico.

El docente debe realizar su trabajo respetando en todo momento el valor y la dignidad inherente a cada ser humano. Todos los actos que realice el docente deberán manifestar su compromiso con la incorporación de los individuos al movimiento social y a la producción de la cultura universal.

4.7.- Evaluación y Reflexión sobre las prácticas de intervención docente.

Reflexionar sobre la acción es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla como un modelo prescriptivo a lo que habríamos podido hacer o lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o para hacer una crítica.

Docente reflexivo Lograr una práctica docente que permita el éxito con calidad y equidad de todos nuestros estudiantes es un objetivo que todos deseáramos alcanzar. Sin embargo, recorrer el camino para lograrlo no resulta tan sencillo. La excelencia docente individual es muy importante, y para alcanzar altos niveles de éxito en los resultados de todo nuestro

alumnado es necesario que los equipos de profesores de una institución trabajen de forma coordinada y armónica, donde exista una coherencia colectiva en los planteamientos y principios pedagógicos y didácticos.

El camino hacia la formación permanente como docentes exige una sistemática reflexión crítica sobre la práctica individual y colectiva, retroalimentada por el conocimiento y los acuerdos que la comunidad científica internacional ofrezca en cada momento, todo con el fin de evitar volver a descubrir el hilo negro. Sin olvidar que el objetivo es lograr “profesores como intelectuales”, capaces de tomar conciencia y desarrollar una pedagogía crítica del aprendizaje, como tan acertadamente nos aporta Giroux (1990).

Por otro lado, muchos pensadores coinciden en que para lograr sistemas educativos con éxito es necesario atraer y mantener a los mejores estudiantes en la profesión docente y formarlos en altas capacidades para lograr una autonomía profesional y desarrollar las capacidades y competencias necesarias para trabajar en equipo y desenvolverse como personas y como profesionales. Todo ello con el fin de fomentar culturas colaborativas entre docentes, creando comunidades profesionales de aprendizaje.

Entonces, coincidimos con Fullan, y Hargreaves (2014) cuando afirman que: Lo que hemos encontrado en los mejores ejemplos a gran escala son educadores, estudiantes y comunidades que trabajan y luchan juntos para adquirir óptimos resultados y alto rendimiento. Existen muchas fuerzas y barreras que obstaculizan el camino: escasa inversión en capacidad personal y colectiva, interés personal divisorio y autoprotección, culturas tóxicas de individualismo y aislamiento, dinámicas de colegialidad artificiosa y sistemas de compensación con tácticas de “divide y vencerás”, medidas políticas a corto plazo y pura inercia. Jesús Adolfo Trujillo Holguín y José Luis García Leos (coords.) 158 En consecuencia, para transformar la experiencia en conocimiento profesional docente necesitamos profesores no solo bien formados, sino también comprometidos, individual y colectivamente, que transformen a diario su experiencia en conocimiento práctico.

Las comunidades de aprendizaje no solo permiten que los docentes compartan sus experiencias en el aula, sino también dificultades, desaciertos y propuestas de solución. Una comunidad de aprendizaje bien dirigida, bien enfocada, ayuda a un maestro a ser mejor en su ejercicio, lo ayuda a darse cuenta de la necesidad de reflexionar sobre su práctica y a realizar procesos metacognitivos que lo lleven a pensar mejor.

El paradigma del profesor como profesional reflexivo (Moral, 1997) se conduce desde hace unos años con la intención explícita de muchos programas de formación de profesores. Por ejemplo, Calderhead y Gates (1993, p. 145) señalan que “la reflexión ha llegado a ser

ampliamente reconocida como un elemento crucial en el desarrollo profesional docente”. Desde este ángulo, la cuestión de desarrollar conocimientos, habilidades o actitudes en los docentes en el sentido de lo que representa esta tradición, se considera una línea ingente de investigación en educación, particularmente importante para las políticas de desarrollo profesional docente [Barrera F., 2009]. Claves para el maestro reflexivo I. **Mente abierta.** Tener el deseo activo de tomar puntos de vista, prestar atención a las alternativas, aceptar los puntos fuertes y las limitaciones de las diferentes maneras; un individuo que está abierto, que no intenta ser el portavoz de una y solo una perspectiva y no se acerca a otro punto de vista con el afán de argumentar.

Por el contrario, este individuo escucha, acepta las fortalezas y debilidades de sus propias perspectivas. **2. Responsabilidad.** Implica considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción. La responsabilidad de la reflexión requiere que se examine: a) **Personales:** los efectos de la enseñanza sobre el autoconcepto de los alumnos. b) **Académicas:** los efectos de su enseñanza sobre el desarrollo intelectual del estudiante. c) **Sociales y políticas:** los efectos proyectados de sus enseñanzas en el aula para varios alumnos. La responsabilidad de la reflexión requiere que se examinen estos puntos. **Desarrollo profesional docente:** reforma educativa, contenidos curriculares y pro... 159 **3. Honestidad.** La honestidad debe tener dos componentes: mente abierta y responsabilidad; son componentes centrales de la vida personal del maestro reflexivo.

La honestidad es la que permite examinar sus propias creencias (Zeichner y Liston). Volverse un profesor reflexivo es un proceso que en esencia no tiene final, ya que se trata de un compromiso permanente con el crecimiento, el cambio, el desarrollo y el perfeccionamiento. “El profesor reflexivo, ha de estar en permanente revisión de las decisiones que adopta, de los métodos, de la evaluación que diseña, de las relaciones que practica. Introducirse en un espiral sin fin de perfeccionamiento” (Flores O, 2004). **Práctica reflexiva** Los antecedentes teóricos de los estudios sobre el profesor como profesional reflexivo deben su impulso a los escritos de Dewey respecto a la educación. A principios del siglo xx hizo contribuciones fundamentales en función de la práctica reflexiva. Fue uno de los primeros teóricos que consideró a los maestros como profesionales de la educación con la capacidad de enseñar papeles activos en el desarrollo de los programas educativos.

Para comprender el concepto de reflexión desde este autor hay que atender a su propuesta de pensar la experiencia sobre la base de sus dos componentes: el ensayar, o componente activo, y el padecer, o componente pasivo. La práctica, como acción intencionada que plantea objetivos de transformación de la realidad, correspondería al primer componente,

el activo, y se conectaría en relación dialéctica con el componente opuesto, pasivo, para generar la experiencia (Flores O, 2004).

La reflexión o pensamiento tiene su origen en la práctica, pues surge de una situación directamente vivida. Desde este principio, de orden pragmatista, se entiende que es la naturaleza de la situación la que formula preguntas al sujeto y es ella la que desencadena el proceso de reflexión. En otras palabras, la reflexión se refiere a una situación que es primaria: los objetivos y resultados de la reflexión se deciden por ella. Dewey (1989, p. 25) define la reflexión como “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”. Lo que ofrece la situación a la reflexión, en este sentido, son evidencias que fundamenten estas creencias, las que no corresponden a un elemento estático en la actividad del sujeto, sino que, precisamente, son una categoría posible de ser renovada a partir del cuestionamiento introducido por nuevas situaciones que subviertan sus fundamentos”

(Barrera, 2009). Jesús Adolfo Trujillo Holguín y José Luis García Leos (coords.) 160 Es a Donald Schön a quien se le atribuye el concepto de profesional reflexivo; lo sustenta con la racionalidad –la racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los principios de la investigación universitaria contemporánea– (Shilis, 1978, citado por Schön, p. 1) y la teoría de la acción. La reflexión es considerada la piedra angular para modificar la práctica; cree que los maestros reflexivos aceptan con frecuencia la realidad cotidiana y buscan alternativas para solucionar problemas.

El pensamiento reflexivo implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro. Como lo menciona Dewey (1988, p. 22), “la reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, a su vez, apunta y remite a las que precedieron”. Presenta como fases del pensamiento: a) un estado de duda; y, b) un acto de vacilación.

Se considera que la reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos que serían utilizados por maestros; es más bien considerada como una forma holista de atender y responder a los problemas, involucrando de forma sustantiva a los autores relacionados por ser un proceso que va más allá de los procesos racionales y lógicos. “Debe tomarse la holística como parte de un proceso de investigación educativa el cual debe de tener en

cuenta la acción reflexiva, y dentro de la acción reflexiva las actitudes básicas: mente abierta, responsabilidad y honestidad” (Flores O, 2004).

Recursos para la práctica reflexiva Los recursos más usuales para una práctica reflexiva son los métodos cualitativos; uno de los principales instrumentos es la observación para estudiar el desarrollo intelectual, la eficacia en la enseñanza, el clima del aula; el propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se observa, quién es observado, cuándo tiene lugar la observación. El tipo de observación debe ser sistemática.

La observación es un instrumento o sistema de la observación. Influye y restringe aún más lo que se va a observar, registrar, analizar y describir; estos son instrumentos que facilitan la reflexión dentro de la investigación y propician la posible solución de problemas aplicando la capacidad y la habilidad reflexiva del individuo. Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y pro... 161 “La práctica reflexiva, desde la transversalidad, está presente en la labor instructiva y educativa del profesor, en sus relaciones y que trasciende lo meramente didáctico, para definirse como un modelo desde el que el docente ha de desempeñar su profesión” (Flores O, 2004).

En el quehacer educativo, el docente tiene la función de alentar a los alumnos a que desarrollen sus capacidades y proporcionarles las herramientas que les permitan ser abiertos, curiosos, reflexivos, críticos y creativos. “Lo anterior solo se logra si el maestro adopta una actitud de cambio y mejora, que le permite trabajar de forma natural e integrada y con una actitud crítica, reflexiva e investigadora, se trata de poner en tela de juicio público, lo que se hace patente en el aula” (Domínguez, 2003). Conclusión Hoy en día en la práctica docente, la reforma educativa nos exige una educación de calidad.

Por tal motivo, es importante que los docentes llevemos a cabo la práctica reflexiva, ya que es fundamental para el logro de la modificación de nuestra práctica. Los maestros reflexivos buscan alternativas para la solución de problemas involucrando de forma sustantiva a los autores relacionados por ser un proceso que va más allá de los procesos racionales y lógicos.

El pensamiento reflexivo implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro. Un maestro reflexivo no se conforma con su formación inicial; revisa día con día sus propósitos, sus objetivos, se prepara y se capacita, aprende de los fracasos, hace planes a futuro, busca una nueva forma de actuar para la próxima vez o para el próximo ciclo escolar. La práctica reflexiva no se construye espontáneamente; es un proceso continuo, metódico y rutinario.

Para ello se necesita: observar, construir, memorizar, analizar, comprender y escoger nuevas opciones. Como docente, llevar a la práctica la reflexión ha sido de gran ayuda. Con la reflexión constante he logrado identificar mis errores y aciertos, buscando la manera de mejorar y a la vez dando continuidad a aquello con lo que se han obtenido resultados satisfactorios, logrando de esta manera generar en mi aula un ambiente de aprendizaje mutuo.

<https://www.youtube.com/watch?v=Okne-dubFwM> estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

Paidós, Cecilia Fierro (2009). Observación y Práctica Docente.

Casas de libros (2014). Estrategias para la mejora de la Práctica Docente.

Paidós, María Cristina Davini (2016). La Formación en la Práctica Docente.

Trillas, Hortencia Gonzales Rojas(2011). Analisis de una Práctica Docente.

Abarca Castillo, M. M. (2003). Educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica; La.

Nickel, H. Psicología de la conducta del profesor. Barcelona, Herder, 1981.

Extraído de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2349>

April 1999 Edition: laPublisher: PaidósEditor: PaidósISBN: 968-853-414-5

En Antología de seminarios de investigación: práctica educativa. Jalisco, México: Secretaría de Educación de Jalisco.

Perrenoud, P. (2014). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Recuperado de <http://es.slideshare.net/haidegodines/1-resumen-desarrollo-dela-practica>.

Ultra. Biblioteca de actualización de maestros (2004). Nuevas ´propuestas para la práctica educativa.