



EDITORIAL
MUNDO INTERDISCIPLINARIO

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES – PSICOLOGÍA



AUTORES

-  Juana Ramírez Quiroz
-  Nelson Pauca Gonzales



COAUTORES

-  Juan Zecenarro Vilca
-  Rusbel Jhon Rafayle Cuadra
-  Luis Alberto Arias Cosser
-  Felix Caceres Galvez

ISBN 978-628-97712-0-6



CONOCIMIENTO
PARA COMPRENDER



INTERDISCIPLINA
PARA TRANSFORMAR



EDUCACIÓN
PARA EL DESARROLLO



INVESTIGACIÓN
PARA INNOVAR



En Editorial Mundo Interdisciplinario promovemos la difusión del conocimiento científico y académico con enfoque interdisciplinario, contribuyendo al desarrollo de una sociedad más justa, ética y sostenible.

**EDITORIAL
MUNDO INTERDISCIPLINARIO**
Ciencia, educación e investigación
para un mundo interdisciplinario.



Autores

Juana Ramírez Quiroz

Maestrando en Docencia Universitaria
en la Universidad Nacional Mayor de San
Marcos

Docente en la Universidad Nacional de
Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima
Perú

jramirez@une.edu.pe



<http://orcid.org/0000-0003-1082-361X>

Nelson Pauca Gonzales

Doctorando en Filosofía en la Universidad
Nacional Mayor de San Marcos

Docente en la Universidad Nacional de
Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima
Perú

npaucca@une.edu.pe



<http://orcid.org/0000-0001-9589-864X>

Coautores

Juan Zecenarro Vilca

Doctor en Psicología Educacional y
Tutorial en la Universidad Nacional de
Educación

Docente en la Universidad Nacional de
Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima
Perú

jzecenarro@une.edu.pe



<http://orcid.org/0000-0001-7780-5585>

Rusbel Jhon Rafayle Cuadra

Magister en Docencia y Gestión Educativa
en la Universidad César Vallejo

Docente en la Universidad Nacional de
Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima
Perú

rrafayle@une.edu.pe



<http://orcid.org/0000-0002-2235-071X>

Luis Alberto Arias Cosser

Maestro en Ciencias de la Educación con
mención en Problemas de Aprendizaje
en la Universidad Nacional de Educación

Docente de la Universidad Nacional de
Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima
Perú

larias@une.edu.pe



<http://orcid.org/0000-0002-7950-8397>

Feliz Caceres Galvez

Doctor en Ciencias de la Educación en la
Universidad Nacional de Educación

Docente de la Universidad Nacional de
Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima
Perú

facaceres@une.edu.pe



<http://orcid.org/0000-0002-7151-8400>



Editor: Nora González

Título

Didáctica de las Ciencias Sociales - Psicología

Autores

Juana Ramírez Quiroz, Nelson Pauca Gonzales, Juan Zecenarro Vilca, Rusbel Jhon Rafayle Cuadra, Luis Alberto Arias Cosser, Felix Caceres Galvez

ISBN Versión Digital: 978-628-97712-0-6

Sello Editorial:

Editorial Mundo Interdisciplinario

Editor de Publicaciones y Coordinador editorial: Fitzgerald Castro – Cartagena –Colombia

Diagramación:

LFSE Soluciones Empresariales

Portada:

Linda Luz Castro González

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons – Atribución – No comercial – Compartir igual 4.0 internacional / CC BY-NC-SA 4.0

<https://co.creativecommons.net/tipos-de-licencias/>



Cartagena –Colombia, Junio 2026

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES - PSICOLOGÍA

Juana Ramírez Quiroz

Nelson Paucca Gonzales

Juan Zecenarro Vilca

Rusbel Jhon Rafayle Cuadra

Luis Alberto Arias Cosser

Felix Caceres Galvez

Colombia

Latinoamérica

2026

Contenido

Introducción	9
Capítulo I: Fundamentos teóricos y enfoques de la didáctica.....	12
1.1 Bases científicas.....	13
1.2 Bases pedagógicas	13
1.3 Bases didácticas.....	14
1.4 Didáctica: aproximaciones conceptuales	14
1.4.1 Principales tareas que cumple la didáctica.....	15
1.4.2 Principios didácticos	20
1.4.3 Modelos didácticos.....	23
1.5 Definiciones generales de la educación y la globalización	26
1.5.1 Las dimensiones del acto educativo	26
Resumen.....	27
Actividades de afianzamiento	28
Glosario.....	30
Referencias.....	31
Capítulo II: La globalización y la educación	34
2.1. La globalización.....	34
2.1.1 La globalización y la educación.....	36
2.1.2 Características del aprendizaje global	37
2.1.3 Ventajas y desventajas de la globalización	37
2.2 Paradigmas educativos	39
2.2.1 Paradigmas contemporáneos.....	40
2.3 Teorías de la enseñanza	42
2.3.1 Teoría cognitiva	43
2.3.2 Teoría artística	43
2.3.3 Teoría comprensiva.....	44
2.3.4 Teoría sociocomunicativa	45
2.5 Teorías del aprendizaje	45

2.5.1 <i>Aprendizaje como actividad mental</i>	48
2.5.2 <i>Características de los sujetos de la educación</i>	50
2.5.3 <i>Estilos de aprendizaje en el proceso educativo</i>	53
2.5.4 <i>Otras categorías de los estilos de aprendizaje</i>	55
2.6 <i>Estilos de enseñanza y el rol del docente</i>	56
2.6.1 <i>Estilos de enseñanza</i>	57
2.6.2 <i>El docente y su estilo de enseñanza</i>	57
2.6.3 <i>Función mediadora del docente y la acción didáctica</i>	60
2.6.4 <i>Características del docente eficaz</i>	61
2.6.5 <i>Perfil básico del docente</i>	63
Resumen	65
Actividades de afianzamiento	66
Glosario	68
Referencias.....	69
Unidad III: Marco Histórico de las Ciencias Sociales - Psicología	72
3.1 <i>Reseña histórica de las Ciencias Sociales</i>	72
3.2 <i>Situación actual y proyección de futuro de la epistemología de las ciencias sociales</i>	75
3.3 <i>Competencias, capacidades de las ciencias sociales</i>	76
3.4 <i>Capacidades de las ciencias sociales</i>	79
3.4.1 <i>Capacidades específicas</i>	81
3.4.2 <i>Los contenidos en el proceso didáctico</i>	82
3.5 <i>Definición y características de los contenidos curriculares</i>	82
3.6 <i>Las áreas curriculares, competencias, capacidades y contenidos</i>	88
3.7 <i>Área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica</i>	90
3.8 <i>Propuestas para la enseñanza del Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica</i>	91
Resumen	92
Actividades de Afianzamiento	93
Glosario de términos.....	94
Referencias.....	95

Unidad IV: Estrategias en la programación y ejecución curricular.....	98
4.1 Documentos pedagógicos para la programación.....	98
4.2 Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB).....	102
4.3 Tutoría y Orientación Educativa (TOE).....	102
4.4 Proyecto Educativo Institucional (PEI)	103
4.5 Proyecto Curricular Institucional (PCI).....	104
4.6 Programación del Período Promocional (PPP)	105
4.7 Unidades Didácticas (UD) o Unidades de Aprendizaje (UA)	110
4.8 Sesiones de Aprendizaje (SA)	113
Resumen.....	115
Actividades de afianzamiento	116
Glosario de términos.....	119
Referencias.....	120
Unidad V: Estrategias de enseñanza y aprendizajes.....	123
5.1 Estrategias de enseñanza.....	123
5.2 Principios de la estrategia didáctica	126
5.3 Estrategias de enseñanza: rol del docente	128
5.3.1 Clasificación de las estrategias de enseñanza.....	129
5.3.2 Funciones de las estrategias de enseñanza.....	132
5.4 Técnicas metodológicas.....	133
5.4.1 Técnicas didácticas para enseñanza de Psicología	134
5.4.2 Técnicas de enseñanza para ciencias sociales – psicología	136
5.5 Estrategias de aprendizaje	139
5.5.1 Clasificación de las estrategias de aprendizaje	142
5.5.2 Tipos de estrategias de aprendizaje	142
5.5.3 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	146
5.5.4 Estrategia de aprendizaje orientado a proyectos (AOP)	147
5.6 Aprendizaje colaborativo o cooperativo.....	149
5.7 Estrategia de aprendizaje para contenidos conceptuales	152

5.8 Estrategias de aprendizaje para contenidos procedimentales.....	153
5.9 Estrategia para contenidos actitudinales.....	154
Resumen	157
Actividades de afianzamiento	158
Glosario	160
Referencias.....	162
Unidad VI: Recursos didácticos y evaluación de los aprendizajes	164
6.1 Materiales educativos	164
6.1.1 Fundamentos de los materiales educativos	165
6.1.2 Funciones de los materiales educativos.....	167
6.2 Clasificación de materiales educativos	169
6.2.1 Clasificación basada en el canal de percepción	169
6.2.2 Clasificación basada en las experiencias de aprendizaje	169
6.2.3 Clasificación en función del desempeño de los materiales de enseñanza y aprendizaje	172
6.3 Los recursos tecnológicos: Las TIC y el aprendizaje	172
6.3.1 Funciones de las TIC en educación	174
6.3.2 Las razones para integrar las TIC a la educación	174
6.3.3 Ventajas y desventajas de las TIC.....	175
6.4 Criterios para la evaluación del material didáctico	176
6.5 Evaluación de los aprendizajes	179
6.5.1 Tipología de la Evaluación de los Aprendizajes.....	181
6.5.2 Características de la Evaluación	182
6.5.3 Etapas de la evaluación	183
6.5.4 Funciones de la Evaluación.....	184
6.6 Técnicas, criterios, indicadores e instrumentos.....	187
6.6.1 Técnicas de evaluación	187
6.6.2 Criterios de evaluación	191
6.6.3 Indicadores de evaluación	192

6.6.4 Instrumentos de Evaluación	194
6.6.5 La Matriz de evaluación.....	195
6.7 Limitaciones y abusos de la evaluación y medición	196
6.8 Recursos socio afectivos del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje....	197
6.9 Clima en el aula	199
Resumen.....	203
Actividades de afianzamiento	204
Glosario.....	205
Referencias	207

Introducción

Esta investigación corresponde a la categoría «Didáctica de las Ciencias Sociales – Psicología», la cual es un recurso formativo de carácter académico. Como recurso, tiene la finalidad de facilitar la formación profesional y pedagógica de los futuros docentes del sistema educativo como recurso de consulta.

El objetivo de la investigación, entonces, es proporcionar fundamentos teóricos e instrumentos prácticos, es decir, para planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje del Área de Ciencias Sociales, desde el enfoque psicológico. En ese sentido, responde a la necesidad de renovar la práctica docente en el contexto de globalización, el avance tecnológico y de cambio de paradigmas de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que la formación de docentes, basada exclusivamente en técnicas didácticas, resulta insuficiente para la complejidad de la socialización y la cultura actual. Ante ello, se propone una concepción didáctica: crítica, situada y reflexiva, que permita a los docentes actuar con criterios pertinentes, creatividad y responsabilidad.

A través de los siguientes capítulos, abordamos, primero: los fundamentos teóricos y enfoques de la didáctica, recogiendo las bases científicas, pedagógicas y didácticas que sostienen la acción educativa, así como los conceptos, principios y modelos que guían la práctica. En segundo lugar, tratamos de la globalización y la educación: analizamos el proceso de la globalización en el sistema educativo, así como los paradigmas contemporáneos y las principales teorías de la enseñanza y el aprendizaje, para ofrecer un marco que permita conocer adecuadamente la educación actual. En tercer lugar, abordamos los fundamentos epistémicos de las ciencias sociales, presentando la evolución y el desarrollo de las ciencias sociales en cuanto a su historia y conceptos, así como su relación con la psicología, los procesos de construcción del conocimiento y el trabajo de campo. En cuarto lugar, nos referimos a la programación y ejecución curricular: desarrollamos las políticas de planificación educativa a partir de una revisión de documentos normativos, diseño curricular, organización de unidades y sesiones de aprendizaje. Y finalmente, en quinto lugar, abordamos las estrategias, recursos y medios de evaluación: proponemos metodologías de enseñanza, uso de materiales didácticos, enfoques de evaluación,

y orientaciones para el estudiante, acerca del modo de aplicación de estrategias coherentes, asimismo, con la estrategia de desarrollo de competencias.

En síntesis, el material ofrece una base histórica y epistemológica sólida, que justifica la evolución de las ciencias sociales y de su didáctica, propiciando la comprensión interrelacionada de la ética, la política, la economía y la sociedad de la realidad humana, a la vez que insta a los docentes a una práctica profesional crítica, contextualizada e integral.

Capítulo I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ENFOQUES DE LA DIDÁCTICA

Capítulo I: Fundamentos teóricos y enfoques de la didáctica

El aprendizaje es un proceso constante en el cual están inmersas todas las personas; lo difícil para los docentes es identificar el propósito y el para qué se aprende.

Juana Ramírez

Los fundamentos teóricos y enfoques de la didáctica constituyen un eje formativo básico para el futuro docente, ya que afianza los saberes y recursos requeridos para una toma de decisiones profesionales justificada.

En ese sentido, se propone una crítica a la teoría educativa frente a los vertiginosos cambios, que consiste en que la didáctica se entiende como disciplina pedagógica que adopta: una posición crítica frente a la globalización, al avance de las tecnologías y a los nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje. La complejidad de la práctica docente requiere considerar cómo se construye el conocimiento para distinguirlo de las creencias o pareceres de orden subjetivo y, de ese modo, proporcionar una enseñanza que sea una construcción del análisis crítico y la argumentación.

Asimismo, se presenta una organización de los fundamentos científicos (psicológicos, socioculturales, cognitivos y humanistas), pedagógicos (pedagogía activa, constructivismo, aprendizajes situados) y didácticos, los mismos que acompañan la acción educativa. Se plantean preguntas clave para la enseñanza de las ciencias sociales acerca del qué, del contenido, del cómo y acerca de qué recursos entrega el profesor, y se abordan conceptos como educación, globalización y las dimensiones del acto educativo: el fin, el contexto, el sujeto, el contenido y el método.

Por su naturaleza fundacional, el eje propuesto también aporta herramientas conceptuales a fin de dar respuesta a los retos de la práctica docente. Se incide en la importancia de considerar el qué del aprendizaje, de los estilos de enseñanza y el rol mediador del docente en el diseño de los procesos de formación (que, entendemos, deben ser coherentes, sistematizados y pertinentes) frente a las demandas del mundo actual.

1.1 Bases científicas

La presente propuesta se sustenta en **fundamentos científicos, pedagógicos y didácticos** que orientan su enfoque teórico y metodológico. Su elaboración se encuentra alineada con las **principales teorías científicas contemporáneas**, entre las que destacan las teorías psicológicas, socioculturales, cognitivas y humanistas, así como: la teoría del pensamiento complejo, los enfoques transdisciplinarios, el enfoque por competencias, y las teorías comunicacionales e informacionales que explican los procesos de enseñanza, aprendizaje y construcción del conocimiento en contextos educativos actuales. Creemos, con Chalmers (1990), que la ciencia se basa en lo que podemos ver, oír, tocar, etc. Las opiniones y preferencias personales y las imaginaciones especulativas no tienen cabida en ciencia. La ciencia es objetiva” (p. 11). Esto resalta el hecho de que, si la ciencia se define por la objetividad a partir de la observación y de la existencia de evidencias que se pueden confirmar, en ella no hay lugar para opiniones y juicios infundados. En el área didáctica, ello reivindica la necesidad de resaltar el hecho de construir conocimientos fundados en datos, análisis crítico y elaboraciones argumentativas, a fin de diferenciar entre el saber científico y las creencias infundadas.

1.2 Bases pedagógicas

La concepción de este texto universitario tiene su contexto de fundamentación en teorías, ciencias y pedagogías contemporáneas que marcan el devenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación actual. En ese sentido, se presentan distintas corrientes pedagógicas, como la pedagogía activa, el constructivismo pedagógico, la psicología sociocultural, el aprendizaje significativo y el aprendizaje experiencial, todas las cuales perciben al alumno como el sujeto activo en la construcción del conocimiento. Estas concepciones se engarzan con los pilares de la educación propuestos por la UNESCO y los siete saberes necesarios para poder formar en el siglo XXI posibilitando, entre otros objetivos, una educación integral, crítica y contextualizada ante los retos actuales (Morin, 1999).

1.3 Bases didácticas

«Didáctica de las Ciencias Sociales – Psicología» está destinado fundamentalmente a los profesionales de la enseñanza del campo de las ciencias sociales, tanto de la educación básica como de la educación universitaria y la no universitaria. Por lo tanto, el sentido de la obra es didáctico: dirigido a brindar respuestas claras, referidas y justificadas a las cuatro preguntas que subyacen a la Didáctica de las Ciencias Sociales:

- ¿Para qué enseñar y aprender ciencias sociales?
- ¿Qué enseñar y aprender en el campo del conocimiento de las ciencias sociales?
- ¿Cómo enseñar y aprender ciencias sociales?, y
- ¿Con qué recursos y estrategias enseñar y aprender la disciplina?

Estas preguntas representan ejes direccionales que buscan dinamizar, cuestionar y robustecer la práctica pedagógica del docente de las ciencias sociales, posicionando al maestro en una lógica de reflexión permanente y de análisis crítico de las circunstancias educativas recurrentes a lo largo de la labor educativa. Desde esta mirada, el docente es considerado como un agente de transformación pedagógica, en el sentido de que debe cuestionar críticamente su propia práctica, investigar de modo permanente y, con ello, favorecer el desarrollo de las preocupaciones, intereses y potencialidades crítico-reflexivas de sus educandos en función de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la posibilidad de construir aprendizajes significativos y socioculturales.

1.4 Didáctica: aproximaciones conceptuales

El término didáctica proviene del griego *didaktikós* y deriva del verbo *didáskein*, del cual, entre sus diversas acepciones, destacan las de enseñar, instruir o explicar, lo que implica que el docente es protagonista (Aguirre y Saona, 2025). Posteriormente se asigna la dualidad enseñanza-aprendizaje, lo que enfatiza el dinamismo entre docente y discente.

La didáctica se configura como la ciencia o cuerpo de conocimientos racionales ciertos o probables que se obtienen de manera metódica, se verifican con la realidad, se sistematizan orgánicamente y son susceptibles de ser transmitidos de una manera amplia, dinámica y crítica.

Los estudiosos de la didáctica han reflexionado durante décadas tanto sobre su objeto de estudio como sobre la dilucidación acerca de, si la didáctica es arte, técnica o ciencia, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Aproximaciones conceptuales a la didáctica*

AUTORES	AÑO	DEFINICIÓN
L. de Mattos	1963/ 1965	La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo y su objetivo es la técnica de la enseñanza, la técnica de orientar eficazmente al alumnado en su aprendizaje.
Ibarra	1965	La dirección del aprendizaje y tiene como objeto de estudio los métodos, técnicas, procedimientos y formas, examinados desde un punto de vista general.
Fernández, Sarramona y Tarín	1977	La didáctica es la planificación tecnológica del proceso enseñanza – aprendizaje. En ese sentido, incluye tanto una manera determinada de conducir la acción, como una forma de planificar, evaluar el proceso de enseñanza.
J. Gimeno	1981	Disciplina científica a la que corresponde guiar la enseñanza. Tiene un componente normativo importante, pretende formular las recomendaciones para guiar la acción, lo que es prescriptivo en orden a la acción.
A Pérez	1981	Ciencia y tecnología que permite una comunicación intencional, el proceso de enseñanza permite la formación intelectual.
Ferrández	1984	Se considera como ciencia de la educación y resalta la enseñanza teórico y normativo.
Stenhouse	1984	Sostiene que su intencionalidad es normar la realidad del currículo, ya que esta es flexible.
Manuel Pantigoso	1984	Permite reflexionar de manera permanente acerca del proceso de aprendizaje, A partir de la acción y reflexión, la didáctica permite lograr la eficacia en la dirección y orientación el aprendizaje de los estudiantes.
V.Benedito	1987	Ciencia y tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica, para la formación del alumnado.
Saenz	1988	Es la ciencia que estudia y elabora teorías sobre la enseñanza. Por tanto, tiene carácter de ciencia aplicativa.
Nérice	1988	Conjunto de técnicas que ayuda dirigir la enseñanza mediante principio y procedimientos aplicables a todas las disciplinas.
Larroyo	1988	Didáctica es parte de la pedagogía, la cual describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados.
R. Medina	1988	Se fundamenta en el proyecto curricular que se lleva a cabo en una realidad específica.
X. Torres	1992	Disciplina que estudia la praxis educativa y ayuda a reflexionar sobre la reconstrucción del conocimiento.
Medina, A y Salvador, F.	2002	La didáctica es el tratado riguroso que estudia la fundamentación del proceso de enseñanza.
Camillioni, Alicia	2007	La didáctica es la disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica.

1.4.1 Principales tareas que cumple la didáctica

Pantigoso (1984, pp. 19-21) indica que la didáctica puede cumplir tanto tareas generales como tareas particulares dentro del proceso de la educación. Las tareas generales están

orientadas a fundamentar teóricamente lo que es la enseñanza en función de sus principios, fines y funciones, estableciendo el vínculo entre la enseñanza, y el contexto social y educativo, en el cual ha de llevarse a cabo. Las tareas particulares son las que abordan la didáctica en su aspecto práctico, en lo que concierne a la planificación, organización, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pantigoso (1984), por su parte, pone en colación una buena práctica de lo que es la enseñanza y la manera de presentar la didáctica, para poder contemplar ambos momentos, y para conseguir, de esta manera, una enseñanza coherente, sistemática y eficaz.

Tareas Generales

- a. El docente establece los mecanismos y reglas que deben seguir los estudiantes en el proceso de desarrollo de manera autónoma.
- b. El docente examina la aplicabilidad y eficacia de las metodologías que permitan el buen desempeño de los estudiantes.

Tareas Específicas

Son asignadas por los docentes de manera puntual, considerando una sola temática en una asignatura, para lo cual se debe cumplir la siguiente secuencia: planificar, manejar, guiar, organizar, consolidar y, finalmente, comprobar.

Objetivos de la didáctica

Los objetivos de la didáctica deben centrarse en dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Para qué, a quién y qué debe enseñarse?, además de: ¿cómo, con qué y cuán bien efectiva es la enseñanza? Estas preguntas se pueden responder desde la concepción de Saenz (1988, citado en Medina, 2009), quien plantea que es necesario llevarla a cabo con un propósito específico, es decir, proporcionar nuevos conocimientos de acuerdo a la necesidad de los estudiantes y orientarlos en el proceso de aprendizaje. La adecuación de los conocimientos a la realidad del estudiantado se hace a través de las orientaciones del docente.

Enfoques de la didáctica

Tomando las referencias de Bernabé (2013), el propósito de este tópico es relacionar el enfoque educativo con el aspecto metodológico y con el aspecto aplicativo de la didáctica.

Es necesario plantear el proceso de enseñanza–aprendizaje en función de las necesidades futuras de los sujetos de este proceso: los estudiantes. Esto conlleva identificar las diferencias con el enfoque educativo tradicional o convencional, a fin de aportar a lo ya establecido.

El enfoque que hasta hace algún tiempo ha perdurado es el enfoque de mantenimiento o convencional, pero, hoy en día, con la nueva propuesta educativa y la consideración real de las necesidades de los educandos, se ha propuesto un enfoque innovador.

Enfoque de mantenimiento

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, los alumnos no son capaces de generar propuestas educativas, solo se basan en contenidos ya elaborados. Las características de este enfoque son:

- Con el modelo educativo tradicional se da prioridad a la memorización, al pasotismo del estudiante y al profesor como autoridad: a la mera repetición del aprendizaje
- Aunque se apunta la resolución de problemas de tipo metodológico, su aplicación se torna escasa si no va acompañada del análisis crítico, ya que para el aprendizaje se requiere rigurosidad y reflexión crítica, a fin de evitar superficialidades o banalidades en el proceso de aprendizaje.

Como señala Díaz (1988), el no hacer uso de la reflexión prospectiva en la educación, tiene lugar la ausencia de respuesta a lo que vendrá, tal y como se observó en la resistencia a cambiar las estrategias de aprendizaje durante el tiempo de pandemia (2020-2021).

Enfoque innovador

Botkin (1993) plantea que, como alternativa al enfoque de mantenimiento, el nuevo enfoque de la educación para el logro de una mejor calidad educativa considera los cambios

acelerados que se han producido en el mundo. Estos cambios exigen responder a las necesidades actuales en forma eficiente y oportuna.

Este enfoque consiste en plantear y agrupar problemas, lleva a un cuestionamiento crítico, y hace que el pensamiento avance mediante la reconstrucción de conjuntos, y no de la realidad fragmentada. Su objetivo central es generar en el alumno el desarrollo de su propia autonomía y su integración personal. Se caracteriza por la anticipación, la participación y el aprendizaje significativo, rasgos que se evidencian en que:

- Estimula la reflexión crítica y prospectiva para comprender problemas futuros y atender nuevas demandas educativas
- Fomenta la relación pedagógica horizontal, con la intervención activa del estudiante y el desarrollo de la autonomía
- Estimula la creatividad y el pensamiento divergente, favoreciendo varias alternativas de solución
- Revaloriza la formación en valores como parte esencial tanto del proceso educativo como de la convivencia humana
- Asume el cambio desde una mirada crítica, evitando respuestas mecánicas o acríticas
- Estimula aprendizajes significativos, conectados al contexto, la experiencia y la realidad social del aprendiz
- Reconoce y respeta la diversidad del alumnado, atendiendo a las particularidades de cada sujeto
- Da relevancia a la experiencia y la construcción activa del conocimiento como ejes centrales de la práctica educativa.

Los objetivos fundamentales de este enfoque se relacionan a la autonomía del estudiante, a su integración personal y a la mejora de las capacidades de anticipación y de participación activa en los procesos de aprendizaje. La posibilidad de lograr dichas capacidades conduce a un aprendizaje innovador que se concibe como la habilidad de responder a las situaciones nuevas de una forma creativa y adaptada a la situación. Así, por ejemplo, con el uso crítico y creativo de las

herramientas tecnológicas en las clases virtuales, se da un paso adelante en el objetivo de convertir al estudiante en un receptor activo y en protagonista de sus aprendizajes (Botkin, 1993).

Tabla 2. Cuadro comparativo del enfoque de mantenimiento y el enfoque innovador

ENFOQUE DE MANTENIMIENTO	ENFOQUE INNOVADOR
Sirve fundamentalmente para transmitir conocimientos	Sirve para una educación integral
Está concebido esencialmente para trabajar con todos los alumnos	Propicia el diálogo crítico y el trabajo en grupo
Está organizado para que el profesor transmita los conocimientos a sus alumnos en forma rápida	Propicia el esfuerzo personal tomando en cuenta las diferencias personales
Sirve para enseñar temas abstractos, desligados de la realidad	Se caracteriza por ser funcional y basarse en la comprensión de la realidad circundante
Está organizado para acostumar al educando a la facilidad	Propicia la realización y el logro del aprendizaje
No propicia la investigación científica	Propicia el espíritu científico
No influye en el asertividad	Fomenta la creatividad y auto formación
Está estructurado preferentemente para lograr la dependencia del alumno	Propicia la práctica de la libertad
Supone la existencia de un interés uniforme en todos los alumnos	Se sustenta en los intereses de los alumnos
Está estructurado únicamente para el maestro	Sirve tanto al maestro como al alumno, tanto para enseñar como para aprender
Está concebido solo para el trabajo escolar	Sirve igualmente para el trabajo en la escuela y fuera de ella en todo momento
No parte de conocimientos conocidos, salvo excepciones	Tiene requisitos técnicos y prácticos que permiten la identificación y aplicación
Mantiene una educación intelectualista-memorística	Implica un aprendizaje crítico, considera los cambios del futuro.

Nota: Bernabé (2013)

Del cuadro comparativo, se concluye que:

- (1) El enfoque de mantenimiento no permitía que el educando desarrolle un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. Se hacía necesario un cambio, y este cambio se da con el aprendizaje innovador, que hace que el alumno pueda efectivamente desarrollar sus potencialidades, su autonomía y su sentido de crítica. Además, su relación con el docente es horizontal, lo que le permite sentirse en total confianza para así llegar a resolver problemas no solo académicos sino cotidianos.

- (2) El aprendizaje innovador es un enfoque muy importante para la educación, no solo por ser algo nuevo y más completo que el de mantenimiento, sino también por llevar al cuestionamiento crítico de las hipótesis convencionales que hay tras las ideas y acciones tradicionales, centrándose en los cambios necesarios que deben operarse. Es decir, capacita para gestionar las exigencias de la realidad tan cambiante en la que nos tocó vivir; y
- (3) Tomando en cuenta ambos enfoques y sus planteamientos, el que mejor se acomoda a las necesidades de nuestro tiempo, es el **aprendizaje innovador**, porque es una propuesta alternativa al solo **enfoque de mantenimiento**, posibilitando que el alumno participe activamente de su propio aprendizaje y no se comporte más como un ente pasivo: que asuma los desafíos y cambios constantes del saber y actuar.

1.4.2 Principios didácticos

El proceso didáctico requiere que el profesor contemple de manera sistemática los principios que lo sustentan, los cuales son los referentes teóricos, normativos y científicos que fundamentan y orientan la práctica pedagógica. Los principios didácticos se convierten, así, en guías para promover una acción didáctica ética y consciente, a fin de: integrar los valores que fomentan la socialización, que dan lugar al respeto por las diferencias, y a la potenciación de la autonomía en relación a las competencias del desarrollo ético de las prácticas pedagógicas y la creatividad de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dewey (1998) refiere que el núcleo de la pedagogía se encuentra en los principios de su doctrina educativa, a partir de la cual, el ser humano es entendido como un sujeto social, moral y valórico, estableciendo que estos valores han de ser completos y desarrollados de modo intencionado, a lo largo del proceso educativo, lo que constituye una parte insoslayable de la formación integral. De este principio se desprenden varios planteamientos pedagógicos que constituyen puentes que enlazan la acción educativa. Acerca de los puentes cabe considerar: el afecto y el ejemplo como fundamentos de la relación pedagógica; la actividad y la experiencia de la realidad como condicionantes del aprendizaje; la democracia como ley de vida; la interdependencia entre ciencia y tecnología; la atención de la educadora o del educador a los

intereses, posibilidades y necesidades del educando; la integración del juego y el trabajo; los procesos de globalización y personalización, y la integridad del sujeto como fundamento del aprendizaje significativo.

Respecto a los principios de la didáctica, Klingberg (1972) sostiene que estos “[...] constituyen orientaciones generales que guían la actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje y determinan la forma en que deben organizarse los contenidos, los métodos y las formas de enseñanza para lograr un aprendizaje efectivo” (p. 80). Entonces, Klingberg sugiere que las orientaciones generales del proceso de enseñanza-aprendizaje son los principios pedagógicos que guían la acción educativa dando lugar a un proceso formativo organizado y coherente. Con esta perspectiva, subraya que dichas orientaciones especifican la manera en que tienen que estructurarse los elementos claves de la enseñanza, los contenidos a enseñar, los métodos que empleará el docente, y las formas de organizar el aprendizaje en el aula. Por lo tanto, una buena interrelación de esos componentes contribuirá a que se lleve a cabo un aprendizaje óptimo, dado que las actividades educativas se desarrollarán a partir de una intención pedagógica clara.

Tabla 3. Principios pedagógicos en la enseñanza según Klingberg (1972)

Nº	PRINCIPIOS	FUNDAMENTOS	EJEMPLOS
1º	Principio de carácter educativo	Siempre que se instruye, se educa; ambos procesos se encargan de la formación de los escolares: adquisición de conocimientos y la formación de cualidades de la personalidad	Cuando un profesor da una clase de psicología el alumno aprenderá a valorarse a sí mismo, y tener un buen auto concepto
2º	Principio de carácter científico.	Los conocimientos científicos deben ser seleccionados y actualizados continuamente	En un laboratorio aprenden los componentes químicos de los alimentos seleccionados, cuáles son nutritivos y cuáles no tanto
3º	Principio de asequibilidad	El profesor debe relacionar el nuevo conocimiento con lo ya establecido, a fin de que el estudiante construya un aprendizaje nuevo	En el tema “Las clases de gobierno” se distingue entre gobierno democrático y autocrático
4º	Principio de sistematización	A partir de la planificación de las temáticas deben construir nuevos conocimientos	Mediante los planes de clase, organizar los temas y relacionarse con otros y con los hechos diarios
5º	Principio de la relación entre la teoría y la práctica	Los conocimientos teóricos, deben permitir constatar los problemas prácticos	Enseñar oratoria a los alumnos y a la vez hacer que practiquen

6°	Principio de carácter activo entre docente y estudiante.	Los docentes son guías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en ese sentido los estudiantes deben construir un nuevo conocimiento	Una dinámica de autoestima, en la cual todos participan
7°	Principio de solidez y asimilación de conocimientos, habilidades y hábitos.	Se enfoca en relacionar la asimilación en que permitan entablar conexiones, formulando preguntas, destacar las ideas esenciales del tema, aplicando métodos para consolidar	En el tema "Los derechos del niño" con ideas principales, luego que los niños se ubiquen en el contexto y que concluyan si sus derechos son respetados
8°	Principio de la atención a las diferencias individualidades.	Considerar los ritmos, estilos y problemas en el aprendizaje, individualmente y sin perder de vista el trabajo colectivo	Cuando un niño tiene problemas de retención y no se desenvuelve en grupo, el profesor atenderá primero su problema de atención y luego su integración con el grupo
9°	Principio de la relación entre lo concreto y lo abstracto.	Consiste en vincular los datos reales y concretos, con generalizaciones teóricas y con observaciones directas y significativas	Llevemos a los alumnos a una represa de agua, aprenderán el sistema de potabilización y luego aplicarán en sus casas el ahorro del agua

Tabla 4. Principios psicológicos de aprendizaje en la didáctica según Rogers (1980)

Nº	PRINCIPIOS	FUNDAMENTOS	EJEMPLOS
1°	El hombre posee una potencialidad natural	El ser humano tiene una necesidad por aprender y evolucionar, basándose en el deseo natural	Un estudiante que pasa de una escuela nacional donde ha sido el número 1, a una escuela donde se encuentra con alumnos igualmente dotados, será chocante, pero asimilará
2°	Se dice que el aprendizaje es significativo cuando el estudiante asimila el nuevo conocimiento	Las personas aprenden de diversa manera una temática de estudio, está relacionado con el enriquecimiento de sí mismo	[Para] el alumno que tiene el objetivo en una investigación y dispone de todos los materiales, el aprendizaje se desarrolla con mayor rapidez y puede aplicar
3°	El tipo de aprendizaje que implica un cambio en la organización es amenazador y existe tendencia a rechazarlo	Cualquier aprendizaje que emerge de una contradicción, implica un cambio en la estructura del sí mismo	Un estudiante está habituado a un método, el cambio le genera temor y evita enfrentarlos
4°	Los aprendizajes se perciben y asimilan con facilidad	El profesor debe emplear en forma adecuada un sistema de menor a mayor progresivamente a un mejor rendimiento	Cuando en una clase el alumno se le saca a la pizarra a resolver un tema y no sabe, no se le ridiculiza, se le explica y el aprendizaje tendrá una asimilación, y por lo tanto será un éxito
5°	Cuando no existe una amenaza a sí mismo, la experiencia se percibe	Cuando el alumno está seguro de sí mismo, avanza en el proceso de aprendizaje	Un alumno que ha estudiado y sabe que va a ser evaluado, no tendrá problemas en desarrollarlo

	positivamente y resulta más fácil el aprendizaje		
6°	El aprendizaje significativo se logra mediante la práctica	Promover el aprendizaje con prácticas, basándonos en solución de problemas o propuestas de investigación	Un profesor que hace un socio-drama después de la parte teórica. El alumno comprenderá mejor el desarrollo el tema
7°	El aprendizaje se construye a partir de la participación de los estudiantes	Es mejor el aprendizaje cuando el alumno busca sus propios recursos de aprendizaje	Un alumno que va a la biblioteca buscando el tema de la próxima semana de clases y desarrolla
8°	El aprendizaje autoiniciado es más perdurable y profundo	Es un aprendizaje comprometido, misma crea, el concepto a favor de su propio autoaprendizaje	El estudiante que busca diferentes definiciones para elaborar su propio concepto
9°	La independencia, la creatividad y la confianza de a través de la autoevaluación y la autocrítica	Promover la libertad y metacognición, tomar decisiones, después de la clase y elaborando sus conclusiones	El alumno que elige su propia carrera de estudios, conociendo lo favorable y desfavorable y toma decisiones de su futuro
10°	El aprendizaje social es útil en el mundo moderno	El docente debe incorporar nuevos y desafiantes aprendizajes	No todos los alumnos tienen el mismo desarrollo en la clase, pero si ponemos a los más capacitados con los de menor rendimiento, tendremos un mejor desarrollo social y aprendizaje significativo

1.4.3 Modelos didácticos

Según Medina (2009), los modelos didácticos se conciben como representaciones que esclarecen el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y facilitan el desarrollo del trabajo, además de propiciar mejoras en el ejercicio de la práctica profesional. Asimismo, aseguran la selección adecuada de los medios y materiales y permiten reflexionar anticipadamente la viabilidad del proceso educativo.

Modelo socrático

Sócrates es uno de los filósofos clásicos que empleó el método mayéutico para el conocimiento, el cual consistía en entablar un diálogo con base en la repregunta. Sócrates no solía responder las preguntas sino, más bien, respondía a las preguntas con una repregunta, con la que, de esa forma, generaba el llamado “conflicto cognitivo” en los dialogantes. En esa línea, los

docentes pueden aprender a aplicar esa técnica, con la finalidad de generar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Modelo activo – situado

Dicho modelo surge con las concepciones de la Escuela Nueva. Tiene la modalidad de recuperar el papel creativo que poseen los estudiantes, teniendo en cuenta los hechos de la realidad social. El modelo es una alternativa para los estudiantes, en tanto los considera verdaderos protagonistas de sus aprendizajes, desarrollando su autonomía y la libertad individualizada.

Modelo del dominio de aprendizaje

Según Litwin, (2024), la biografía cognitiva de los estudiantes es lo verdaderamente valioso para alcanzar el aprendizaje para el dominio, sin olvidar la importancia de la comprensión verbal, los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las variables afectivas. Con este modelo, los docentes adaptan necesariamente los procesos de enseñanza, con la finalidad de lograr los dominios que permiten la calidad educativa.

Modelo comunicativo interactivo

Como señala Titone (1986, citado en Medina, 2009), el modelo incluye: la capacidad comunicativa, las dimensiones semánticas, la sintáctica y la pragmática. El modelo implica adecuarse a la realidad circundante con el objetivo de registrar, interpretar y comunicar adecuadamente la información, en función del contexto de la interacción. En tal sentido, la capacidad comunicativa permite a las personas: comprender significados, organizar ideas con coherencia, y hacer uso adecuado del lenguaje, en las distintas situaciones comunicativas.

Tabla 5. *Fases del modelo contextual de Titone*

Fases	Sub fase de orientación	Síntesis operativa
Actuación (prioritariamente centrada en el docente)	Motiva	Hace repetir: ▪ Al equipo ▪ Al estudiante
	Explica el modelo educativo tradicional en el que se da prioridad a la memorización, el pasotismo del/la	Hace repetir dramatizando: ▪ A todos

	estudiante, el profesor/a como autoridad y la mera repetición del aprendizaje Aunque se apunta la resolución de problemas de tipo metodológico, su aplicación se torna problemática si no va acompañada de análisis crítico Al respecto, se indica que, para el aprendizaje se requiere rigurosidad y reflexión crítica, a fin de evitar superficialidades o banalidades en el desarrollo del aprendizaje Se advierte, a partir de Díaz (1988), que el no hacer uso de la reflexión prospectiva en la educación puede resultar un peligro Rechazar la reflexión prospectiva y la falta de previsión da lugar a no tener respuesta a lo que vendrá, tal y como se observó en la resistencia a cambiar las estrategias de aprendizaje durante el tiempo de pandemia	▪ Al equipo ▪ Al estudiante
	Corrige	Hace reflexionar ▪ Autoevaluación
Ejercitación	Consiste en estimular el desarrollo del aprendizaje	▪ Ejecución insegura ▪ Ejecución fluida
	Permite corregir las tareas y recuperar de manera:	▪ Inmediata ▪ Lenta
Control	Permite plantear la prueba de manera global:	▪ Con dificultad ▪ Con facilidad

Nota: Este modelo, permite conocer y profundizar a los docentes con la finalidad de poder generar la reflexión de manera holística. (Medina, 2009).

Modelo contextual

Relacionado con lo socio comunicativo de manera general, vinculándolo con el modelo ecológico y contextual. El desarrollo de las clases dentro de un salón, se caracteriza por la interacción entre actores educativos, con la finalidad de reforzar las capacidades de los estudiantes.

Modelo colaborativo

El proceso de colaboración implica necesariamente la ubicación del **contexto**, el cual focaliza el **liderazgo participativo**. Este modelo amplía la posibilidad del profesorado ante un gran compromiso de acción y mejora integral de sí mismo y de la comunidad con responsabilidad compartida.

1.5 Definiciones generales de la educación y la globalización

La definición ofrece una perspectiva general sobre la educación y sobre las distintas dimensiones que subyacen al acto educativo, considerándola un fenómeno sociocultural por el que, las personas y los grupos sociales, logran su desarrollo global con intercambios permanentes.

Capella (2000) reivindica aspectos centrales de las variables: educación y globalización, al expresar que la educación es entendida como un proceso de emancipación que se deduce como modo de liberar y desarrollar a los sujetos, a través de los cuales también se produce un proceso de transformación de la sociedad. En esa misma línea, Freire (1970) tempranamente señaló que la educación tiene que estar orientada a una toma de conciencia que haga posible la comprensión de la realidad en que se vive, y a la capacidad de actuar sobre ella, de modo que el proceso educativo no solo se base en el desarrollo de la persona, sino que también se oriente a un proceso de transformación de la propia sociedad.

Guédez (1980), por otro lado, entiende la educación como un fenómeno complejo que resulta ser, a la vez: histórico, social, ideológico y personal. En esa línea, el proceso educativo se da en la propia sociedad, existe una relación de interdependencia entre el ser humano y el contexto social en el que se encuentra localizado, y ambos se influyen y se transforman simultáneamente.

1.5.1 Las dimensiones del acto educativo

Las dimensiones de la educación están centradas en **el fin**, planteado por la filosofía. Por otro lado, está **el contexto**, abordado por la sociología de la educación. Del mismo modo, **el sujeto**, con los planteamientos de la psicología educativa en los que intervienen el educando y el educador. Asimismo, se tiene **el contenido**, que incluye los conocimientos de las diversas ciencias, las normas, valores, habilidades. Y, finalmente, se considera **el método**, es decir, las estrategias, recursos, uso adecuado del tiempo, aplicando las técnicas adecuadas y coherentes con la realidad, tal como se resume en la Tabla 1.

Tabla 6. Dimensiones del acto educativo

Dimensiones	A qué responde	Disciplina Científica
Fin	- ¿Qué? - ¿Para qué? - ¿Por qué?	- Filosofía de la educación, que debe responder estas incógnitas:

		- Fines y propósitos, la visión y misión y los desafíos de la educación - Razones desde el análisis epistemológico
Contexto	- ¿Dónde? - ¿Cómo es la realidad? - ¿Cuál es el marco social, económico y cultural?	- Sociología de la educación, que responde a estas necesidades: - Ubicar el contexto - Observar la realidad fenomenológica - Identificar las estructuras sociales, económicas y culturales
Sujeto	- ¿Quién? - ¿A quién? - ¿Cómo interactúan docente y estudiante?	- Psicología educativa, que responde estas preguntas: Quién es la persona que indaga - Identifica al sujeto a estudiar - A través del uso de las estrategias el docente interactúa con los estudiantes de manera individual o grupal
Contenido	- ¿Qué? - ¿Sobre qué? - ¿Cómo integrar? - ¿Cómo contextualizar? - ¿Cómo diversificar?	- Las diversas disciplinas científicas deben responder estas incógnitas: - Qué temas propone el docente - Qué asunto(s) abordará la temática - Cómo integra la necesidad del estudiante a partir del tema propuesto inicialmente - La temática debe reflejar la necesidad de los estudiantes de acuerdo a su contexto - La temática debe tener diversidad y ser abordada de manera holística
Método (Didáctico)	- ¿Cómo? - ¿Con qué medir? - ¿Cómo adecuar? - ¿Con qué frecuencia?	- Pedagogía y metodología educativa, que se encargan de responder estas interrogantes: - Cómo enseñará el docente - Cómo elaborar los instrumentos de evaluación - Los instrumentos deben ser adecuados al contexto - Se sabe que el proceso de evaluación se lleva a cabo en todo momento del proceso pedagógico

Nota: Además de la propuesta del autor, se ha contextualizado y respondido las preguntas de acuerdo a las dimensiones. (Suárez, 1997, p.12).

Resumen

(1) Fundamentaciones científicas, pedagógicas y didácticas: La didáctica se apoya en teorías científicas contemporáneas psicológicas, socioculturales, cognitivas, humanistas y en el enfoque de las competencias y teorías comunicacionales. Pedagógicamente, se apoya en los enfoques de la pedagogía activa, el constructivismo y el aprendizaje significativo. Se centra especialmente en los pilares de la educación de la UNESCO para formar profesionales críticos y contextualizados. Didácticamente se orienta a responder las preguntas: ¿Para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿con qué recursos enseñan y aprenden las ciencias sociales? Se asume que el docente tiene un papel determinante como mediador de la transformación pedagógica.

(2) Aproximaciones conceptuales de la didáctica. Esta se define a partir de su raíz del griego *didaskein* (enseñar, instruir), como una ciencia dedicada al estudio de la dualidad enseñanza - aprendizaje. Propone interrogantes como las de saber si es arte, técnica o ciencia, enfatizando su valor como un conjunto de conocimientos racionales, metódicos y transmisibles.

(3) Tareas y principios didácticos. El texto introduce el tratamiento de las principales tareas que cumple la didáctica, sus principios y sus modelos, cuyos contenidos específicos manifiestan informaciones relevantes.

(4) Educación y globalización. El texto plantea definiciones generales de la educación y de la globalización, formulando incluso las dimensiones del acto educativo, asentando las bases de cara a una profundización mayor de estos conceptos y de sus interrelaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Actividades de afianzamiento

1. El Laboratorio didáctico del futuro

Actividad:

Organizados en equipos de trabajo conformados por tres y cuatro integrantes, los estudiantes desarrollarán el diseño del “Laboratorio Didáctico del Futuro” que, en vez de ser concebido como un espacio físico, refiere al modelo conceptual que debe expresar un entorno de aprendizaje ideal apoyado en bases contemporáneas: científicas, pedagógicas y de didáctica, que componen la bibliografía propuesta.

Producto final:

Presentación digital (“PowerPoint”, “Prezi”, “Canva”, u otra aplicación similar “en línea”), de un máximo de cinco diapositivas, incluyendo el nombre del laboratorio, la filosofía educativa del laboratorio, los elementos didácticos más representativos y un breve manifiesto pedagógico.

Criterios de evaluación:

Originalidad de la propuesta, coherencia con los fundamentos teóricos, capacidad para resumir y nivel de innovación didáctica.

2. Didáctica: ¿Arte, técnica o ciencia? Una sentencia argumentada.

Actividad:

Se formarán tres equipos de trabajo que defenderán: (1) la Didáctica como arte, (2) la Didáctica como técnica o (3) la Didáctica como ciencia, mientras que un cuarto grupo de trabajo hará de jurado.

Cada equipo de trabajo expondrá durante cinco minutos para argumentar su postura, partiendo de la definición de didáctica, tomando como referencia los planteamientos que desarrolla el texto base, y tendrá un tiempo adicional de tres minutos para contrarrestar los argumentos defendidos por otro grupo.

Producto final:

Los grupos expositores deberán de hacer entrega de un esquema sintético de los principales argumentos que han presentado.

Criterios de evaluación:

Calidad y coherencia argumentativa, uso adecuado de los conceptos teóricos, capacidad de síntesis y respeto por las normas del debate académico.

3. Revisando los Principios Didácticos

Actividad:

De modo individual o en parejas, se elaborará en la aplicación "Canva", una presentación sobre principios didácticos (o el esquema de una sola página equivalente). A partir de la selección de tres principios didácticos que haya mencionado el texto —los que fueron presentados en la sección 1.4.2.

Producto final:

Entrega (de formato de la aplicación "Canva") de su trabajo sobre los tres principios seleccionados y sus correspondientes aplicaciones prácticas.

Criterios de evaluación:

Claridad conceptual, pertinencia del ejemplo propuesto y coherencia en la definición de los roles educativos.

4. La Conexión del Acto de Enseñar**Actividad:**

Cada equipo recibe una tarjeta que corresponde a una de las cinco dimensiones del acto educativo. En un tiempo máximo de diez minutos, se deberán producir los siguientes contenidos:

- Una pregunta crítica en relación a una dicha dimensión, que vaya más allá de las preguntas simples expuestas en la Tabla 6.
- Un reto actual que presente dicha dimensión, en el ámbito de la educación superior.

Producto final:

Exposición oral de las preguntas, de los retos y de la interrelación establecida entre las distintas dimensiones del acto educativo.

Criterios de evaluación:

Profundidad del análisis, adecuación de los retos formulados y capacidad para crear relaciones educativas significativas.

Glosario

Didáctica: Ciencia o conjunto de conocimientos racionales, metodológicos y transmisibles con los que se estudia el proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de efectivizar la interacción entre profesor y alumno para la producción de saberes significativos.

Bases pedagógicas: Conjunto de teorías o corrientes educativas que se desarrollan hasta nuestros días y que fundamentan el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando a los estudiantes como sujetos activos de la construcción del conocimiento.

El constructivismo pedagógico: Es un tipo de pedagogía que considera el conocimiento como un proceso y que el sujeto lo construye activamente mediante la interacción con su medio.

Aprendizaje significativo: Proceso por el cual el estudiante relaciona la nueva información con sus previos conocimientos y experiencias, de modo que la nueva información cobra sentido e integración sustantiva, no arbitraria, en su estructura cognitiva.

Principios didácticos: Reglas o normas fundamentales que orientan la práctica del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otros casos serían: la motivación, la individualización, la socialización, la actividad, la racionalidad, la intuición, la creatividad, la interdisciplinariedad, la diversificación y la contextualización.

Modelos didácticos: Representaciones esquemáticas o marcos teóricos que describen y organizan la práctica de la enseñanza y definen una estructura en la forma de planificar y tratar el currículo. Los modelos didácticos pueden ser tradicionales, tecnológicos, espontáneos, cognitivos o alternativos.

Globalización: Proceso de carácter planetario que viene dado por cambios altamente acelerados en formas de pensar, de actuar y de organizar la vida social. Los pensamientos, la información y el conocimiento se apropian y se reproducen con alta libertad e intensidad.

Dimensiones del acto educativo: Componentes que se interrelacionan y configuran la experiencia educativa. Comprenden las dimensiones biológica, psicológica, social y trascendente, referidas a la educación, con la idea de favorecer una formación integral de las personas.

Referencias

- Aguirre, L. E., y Saona, R. V. (2025). La didáctica y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de bachillerato. *Arandu UTIC*, 12(1).
<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.699>
- Bernabé, C. (2013). *Concepciones de formación inicial docente en los documentos de política educativa*.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4645/BERNABE_SALGADO_CECILIA_CONCEPCIONES_EDUCATIVA.pdf?sequence=7
- Botkin, J. (1993). *Aprender, horizonte sin límites*. Santillana.
- Capella, J. (2000). *Educación y globalización: Misión de la educación en un mundo globalizado*.
<https://files.pucp.education/departamento/educacion/2020/03/04203629/jorge-capella-educacion-y-globalizacion-mision-de-la-educacion-en-un-mundo-globalizado.pdf>

- Chalmers, A. F. (1990). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? (12.^a edición) <https://materiainvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/chalmers1984.pdf>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (Trad. L. Luzuriaga). <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Díaz, F. (1988). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill. Didáctica y tecnología. (2015). Modelos didácticos. Recuperado de <https://didacticasytecnologia.blogspot.com/?cv=1>
- Enseñanza en geografía. (s/f). *didáctica geográfica*. Recuperado de http://didacticasygeografia.blogspot.com/2012_01_01_archive.html?cv=1
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Guédez, V. (1980). Lineamientos académicos para la definición de los perfiles profesionales. *Revista Currículum*, Año 5, N.º 10, Caracas, Venezuela.
- Klingberg, L. (1972). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Pueblo y educación.
- Litwin, E. (1994). La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente. *Educación*, 3(6), 135–151. <https://doi.org/10.18800/educacion.199402.002>
- Medina, A. (2009). *Didáctica general*. <https://ceum-morelos.edu.mx/libros/didacticageneral.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-los-7-saberes.html>
- Pantigoso, M. (1984). *Didáctica Creativa*. Intihuatana.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. https://psychxspirit.com/wp-content/uploads/2021/11/Carl-R.-Rogers_-Irvin-D.-Yalom-A-Way-of-Being-Mariner-Books-1995.pdf

Capítulo II

LA GLOBALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN

Capítulo II: La globalización y la educación

El mundo, por su naturaleza es cambiante. Ello implica que las personas se vayan adaptando a sus condiciones de mundo cambiante.

Nelson Pauca Gonzales

En el presente capítulo se explora el impacto que la globalización ha tenido en el sistema educativo, así como en las teorías actuales que tratan de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, se ofrece una narración de los desafíos y las oportunidades que en ese sentido representa la globalización. Se trata del reconocimiento del aumento del acceso al conocimiento, de nuevos modos de formación, de perfeccionamiento, pero, también, hace eco de tensiones como la homogeneización de las culturas, la pérdida de las identidades locales, las brechas digitales, etc.

A todo ello, hay que sumarle una respuesta pedagógica crítica y fundamentada en una lectura de los paradigmas educativos actuales y las teorías que explican la relación que se establece entre los docentes y los estudiantes en el proceso de generar conocimiento.

Con esa base, aporta un marco conceptual que propone interpretaciones y maneras de actuar en el contexto educativo que tiene lugar a nivel global. Para ello, desarrolla el concepto de aprendizaje global, revisa paradigmas contemporáneos, las teorías de la enseñanza cognitiva, artística, comprensiva y sociocomunicativa, y las teorías de aprendizaje, haciendo hincapié en los procesos mentales y en los estilos de aprendizaje que existen en la formación de competencias.

Finalmente, como contribución a la formación del futuro docente, sugiere criterios para diseñar estrategias pedagógicas adecuadas, para promover formas de aprendizaje significativo, que respondan a las demandas propias de una sociedad en situación de cambio y en proceso de globalización.

2.1. La globalización

La sociedad contemporánea está marcada por vertiginosos procesos de cambio, que han permitido nuevas maneras de pensar, actuar y organizar la vida social. El ser humano, por ello, se halla ineludiblemente inmerso en procesos de cambio que no deben estar orientados a la destrucción, sino a comprender y mejorar la realidad. Estas transformaciones responden a un proceso de alcance planetario, ya que los pensamientos, la información y el conocimiento, son

apropiados y, además, se reproducen con un grado de libertad y un nivel de intensidad que no conocíamos.

La globalización se ha presentado como un fenómeno cuyo análisis, por su impacto en el ámbito social y educativo, no puede dejarse de lado. En ese sentido, la didáctica, como saber aplicado, debe representar la posibilidad de introducir, en su reflexión teórica y en la práctica pedagógica, las transformaciones que ella conlleva. De ahí surgen preguntas: ¿qué se entiende por globalización?, ¿de qué manera se materializa en el contexto social y educativo?, ¿qué relación existe entre los cambios que propicia la integración global y la didáctica?

Mientras no se logre dar respuesta crítica y argumentada a estas preguntas, será difícil facilitar a los estudiantes los recursos cognitivos, sociales y actitudinales, para que puedan desenvolverse de forma consciente y responsable en un mundo en constante evolución, en el que las reglas del juego social, cultural y educativo se redefinen de forma incesante.

Además, dado que la globalización está intrínsecamente vinculada al desarrollo de los procesos científicos, tecnológicos y culturales, se requiere desarrollar la consciencia crítica del impacto –posibles daños y beneficios– que puedan ocasionar en las personas. El uso adecuado de las aplicaciones de la tecnología puede hacer que los seres humanos sean más competentes, pero, su uso inadecuado puede poner en peligro el sistema social.

Aunque es cierto que el proceso de globalización nos permite ver las cosas con una perspectiva más amplia, es necesario también comprender la razón y la manera en que este proceso está cambiando el mundo, así como la forma en que estos cambios están afectando a nuestra sociedad a nivel nacional y local, transformándola a diferentes ritmos y con distintos grados de impacto. Una metáfora que grafica nuestra reflexión consiste en la incompreensión del proceso de globalización, que significaría algo así como: intentar conducir por las calles con los ojos cerrados, es decir, intentar conducirse por la vida sin conocer las nuevas reglas que aparecen en las sociedades. Tal vez la manera más adecuada de percibir cómo nos afecta este proceso sea partir de nuestra propia experiencia (Gonzáles, s/f).

2.1.1 La globalización y la educación

Los avances tecnológicos han generado que la educación desarrolle nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje que buscan responder a los intereses y necesidades actuales. La educación actual exige que docentes y estudiantes desarrollen nuevas competencias que les permitan abordar los cambios de la sociedad y, asimismo, aprender a desempeñarse desde sus capacidades (Servicio educativo, s/f).

En los últimos años, la pandemia generada por el COVID-19 hizo necesario, de forma intensa y rápida, el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos educativos, e hizo que estos procesos tuvieran cambios sustanciales en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Ello fomentó un aprendizaje con una visión más amplia del mundo y de sus interconexiones, y puso también a prueba la resiliencia del ser humano, esto es, la capacidad de adaptarse a los cambios sociales y educativos en tiempos de crisis.

En ese sentido, el proceso de globalización ha puesto en agenda la necesidad imperiosa de que los profesionales de la educación continúen su formación e inicien procesos permanentes de actualización y especialización, y sean capaces de ofrecer respuestas adecuadas a los nuevos retos pedagógicos. Por ello, la pedagogía, al igual que otras disciplinas, ha incorporado progresivamente el uso de las tecnologías digitales en el diseño de estrategias didácticas, la planificación de situaciones de aprendizaje y el uso de herramientas digitales: con el objetivo de propiciar aprendizajes significativos y contextualizados.

La relación entre la educación y globalización es un aspecto constructivo y creativo con sentido, y debe desarrollarse sin perder su sentido humanístico. Como afirma Arias (2007), "[...] no hay que resistirse a la globalización, lo que si es que hay que reformar el sistema educativo para que la desarrolle y promocióne en función de la humanidad, haciendo frente a todo aquello que pretende tergiversar" (p. 16).

Para lograr que la educación en la globalización sea efectivamente eje del desarrollo humano y social, se hace inaplazable reconocer que "la enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea de salvación pública es una misión" (Morín, 1999, p. 105).

2.1.2 Características del aprendizaje global

La sociedad contemporánea, cada vez más caracterizada por los procesos de globalización, refleja la inevitabilidad de muy profundos cambios en todos los ámbitos de la vida social, por lo que, para poder dar una respuesta pertinente a este contexto, es necesario repensar y adecuar el sistema educativo, lo que implica conocer y analizar las características del aprendizaje en un entorno globalizado que resumimos en la Tabla 7.

Tabla 7. Características del aprendizaje global

Nº	CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN / DEFINICIÓN
1	Local – Patrón Global	Cuando el aprendizaje es solo personal y local, no permite globalizarse; cuando se conecta a medios internacionales, accede a informaciones y se ve lo mundial sin perder su pensamiento crítico hacia hechos, compatibiliza ambos
2	Autoaprendizaje	El autoaprendizaje se da cuando los estudiantes investigan por su cuenta, con la finalidad de involucrarse con las temáticas de su interés
3	Repetitivo y escalable	Es cuando se evidencia la secuencia alineada y rígida. El aprendizaje global cambia en la medida que hay mayor número de colaboradores y posibilidades, y se hace vez más complejo
4	Social y digital	El hombre por naturaleza es sociable. En tiempos como los de hoy el proceso de digitalización es casi natural para todas las personas y la comunicación se da en tiempo real, ya sea a través del celular y sus aplicativos o de la computadora
5	Nuevos impulsores	El proceso de globalización es rápido y la vez gradual para fomentar el aprendizaje basado en desafíos comparativos, investigativos, sean diversos y fluidos en cantidad y calidad de información

2.1.3 Ventajas y desventajas de la globalización

Para tener una visión equilibrada del impacto que tiene la globalización en la actual sociedad, la Tabla 8 ofrece una comparación de sus ventajas y desventajas. Resume, por un lado, los beneficios referidos al desarrollo tecnológico y al acceso instantáneo a la información de manera global; por otro lado, remite a los efectos adversos vinculados al mal uso de las tecnologías de la información y la comunicación, en especial en determinados grupos de población.

Tabla 8. *Ventajas y desventajas de globalización*

Ventajas	Desventajas
- Permite conectarse a todas las personas al mundo tecnológico - Las TIC proporcionan en tiempo real la información de cualquier lugar del mundo	- Absorbe el tiempo de muchas personas que no tienen ninguna planificación o no tienen nada que ofrecer al mundo - El mal uso de las TIC distrae a muchas personas, básicamente a los adolescentes

NOTA: Ventajas y desventajas de globalización. Fuente: <https://www.significados.com/globalizacion/>

Como es habitual, la globalización suele ser aprehendida fundamentalmente como un fenómeno económico, pero su alcance es mucho más amplio y envuelve también dimensiones culturales, sociales y políticas. La globalización es un proceso que se viene produciendo de manera rápida y profunda en instituciones fundamentales de la vida social, la tradición, la familia o la democracia, por citar solamente algunos de sus espacios de influencia (Giddens, 2000).

De la misma forma, fenómenos aparentemente disímiles y de reciente emergencia, como pueden ser la revolución sexual, el incremento de los derechos humanos, la sensibilidad medioambiental, las adicciones, la libertad de expresión o el fundamentalismo, se encuentran todos dependiendo de las dinámicas de la globalización. La globalización ha permitido, en gran medida, la mejora y el avance de los sistemas de comunicación, lo que ha propiciado a su vez la producción acelerada del conocimiento y un incremento masivo de circulación de la información sin precedentes, generando un sinnúmero de situaciones y efectos en los diferentes planos de la vida social, cultural y educativa que –desde nuestra perspectiva– exigen un muy necesario análisis crítico.

- ***En el ámbito individual del ser humano***, socializa a la persona en una forma “global”, haciéndola interactuar con todas las formas de pensamiento y expresión que existen sobre la Tierra. En consecuencia, genera más opciones de pensamiento y discusión que permiten al individuo estar de acuerdo o no sobre lo que siente o vive en su ámbito local, con lo que la cantidad de opciones de las personas se ha visto incrementada de manera exponencial en los últimos 50 años. De esta manera, desde la mirada crítica de algunos observadores, la globalización está acentuando las ventajas en aquellos que poseen la tecnología y la información sobre aquellos que no las tienen.

- **En la vida cotidiana de los pueblos**, al ser estos espacios más frágiles por su dependencia de bienes y servicios procedentes del exterior, la nueva dinámica de cambios sociales, culturales y económicos, que impone el proceso de globalización, puede conllevar a procesos de desestructuración de órdenes establecidos cuya vigencia se ha mantenido a lo largo del tiempo.

Tal vez la mayor implicancia del proceso de globalización se dé en el terreno político. Y es que está debilitando de manera lenta pero continua el poder de los llamados Estados - Nación. Temas como el flujo de capitales, que se mueven a la velocidad de un clic de *mouse*, problemas ambientales que escapan a la demarcación estática de los Estados, comunidades de cibernautas que se comunican e interactúan desde diferentes lugares del mundo en simultáneo, etc., hacen reflexionar sobre la viabilidad futura de las formas en que los Estados gobiernan.

La globalización es cada vez más relevante. Los docentes tienen que estar actualizados para dar respuesta a las interrogantes y las complejidades de situaciones que se presentan en el aula. Por otro lado, nos exige replantear nuestras estrategias y contextualizar nuestras propuestas temáticas.

2.2 Paradigmas educativos

El concepto de paradigma lo introdujo Kuhn (1962/2004) en su libro «La estructura de las revoluciones científicas», al explicar que el avance de la ciencia no es lineal ni tampoco acumulativo, sino que se realiza por medio de cambios importantes en las distintas épocas históricas. Desde esta línea de pensamiento, un paradigma se entiende como un conjunto de hipótesis, modelos, y postulados teóricos asumidos y compartidos, que guían la manera de entender y explicar la realidad científica. En ese sentido, los paradigmas no son eternos, sino que se transforman y van sustituyéndose, en tanto que van surgiendo nuevas maneras de leer la realidad y de construir el conocimiento.

Extrapolando el aporte de Kuhn al campo educativo, Aguado (2011) comparte esta interesante reflexión:

La respuesta que la educación ha dado a los problemas derivados del multiculturalismo puede analizarse en función de varios paradigmas relacionados, en general, con las fases de los movimientos de revitalización. Se reconocen diez grandes paradigmas educativos, los cuales pueden conceptualizarse, tal como sostiene (pp. 4-5).

La cita hace referencia a la forma en la que la educación ha hecho frente a los retos que presenta el multiculturalismo. La respuesta no ha sido monolítica ni unidimensional, sino que ha ido evolucionando con el paso del tiempo. Las respuestas educativas deben abordarse a partir de la noción precedente del paradigma, esto es, entendiendo que hay (y ha habido) diversos enfoques teóricos y prácticos –no uno solo– que explican cómo se debe entender y cómo se contextualiza la diversidad cultural dentro del propio sistema educativo. Los paradigmas deben estar en conexión con las etapas de los propios movimientos de revitalización, que son aquellas corrientes que abogan por la afirmación, por la inclusión y por la valoración de aquellos grupos culturales que han sido históricamente subordinados.

En ese sentido, el sistema educativo ha de proyectar su complejidad y desarrollo de las distintas realidades por medio de las diferentes disciplinas científicas que permitan comprender y explicar los problemas que presenta la condición humana durante el ciclo vital, desde el nacimiento hasta las últimas etapas de la vida (Banks y Lynch, 1986, citados en Aguado, 2011).

2.2.1 Paradigmas contemporáneos

Los paradigmas actuales surgen a partir de los cambios sociales, culturales, educativos que la pluralidad y la multiculturalidad han producido en las sociedades contemporáneas. Estos enfoques ofrecen formas alternativas de interpretar la educación en función del reconocimiento de la pluralidad cultural, la igualdad y la atención a la diversidad, sustituyendo el modelo tradicional homogeneizador. Su estudio nos ofrece la posibilidad de comprender de qué manera la educación actual intenta ajustarse a la diversidad contextual propiciando el tránsito conjunto hacia el reconocimiento y la consideración de las diferencias.

Paradigma Científico-Tecnológico

Este paradigma trata de responder a la siguiente interrogante: ¿Cuál es y en qué consiste el proceso de aprendizaje? La tecnología es una herramienta que permite al docente y estudiante acceder a una información actualizada basado en los principios de los valores. Kuhn (1962/2004) plantea dos vertientes.

Primero, como producto, los valores pueden ayudar al docente para su desempeño hacia una enseñanza eficiente. Esto incluye: la empatía, la creatividad, la solidaridad, valores fundamentales para generar nuevos cambios en la sociedad. Según los atributos que se han señalado podemos concluir que el docente debe ser amigo, crítico, indagador y reflexivo; segundo, como proceso relacionado con su praxis profesional. Titone (1986, citado por Medina, 2009), por ejemplo, caracteriza la acción docente a partir de la interacción que se establece en la relación educativa, destacando de ese modo su papel de mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, Ribeyro (2002, también citado por Medina, 2009), entiende al docente como un agente de transformación capaz de tomar decisiones fundamentadas y mantener su disposición abierta a la investigación, como condición necesaria para la mejora de la práctica.

Paradigma Cultural e Intercultural

Este modelo se fundamenta en los valores, a partir de la interpretación de las distintas expresiones culturales, favoreciendo la tolerancia, el respeto y el enriquecimiento mutuo de las culturas. De ese modo, la interculturalidad se basa en el encuentro dialógico de valores, en la aceptación de una serie de derechos y de deberes fundamentales que tienen la condición de infranqueables para todo ser humano, y en la participación con igualdad y dignidad. Desde ese enfoque, la noción paradigmática de interculturalidad corresponde a las diferencias excluyentes, pero, al mismo tiempo, impulsa procesos de mutualidad y de colaboración responsable entre los diferentes agentes educativos, para conseguir una educación más justa, más inclusiva y más democrática.

Paradigma Sociopolítico o Crítico

Su base está en el análisis reflexivo profundo de las teorías educativas y de las condiciones sociales en las que se desarrolla el proceso educativo. Con este enfoque, la teoría no es concebida como un saber abstracto, sino como un instrumento para interrogar la realidad y para identificar desigualdades promotoras de procesos de transformación social. El análisis teórico exhaustivo

promueve la innovación educativa a partir de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, fomentando una educación crítica, participativa y por justicia social.

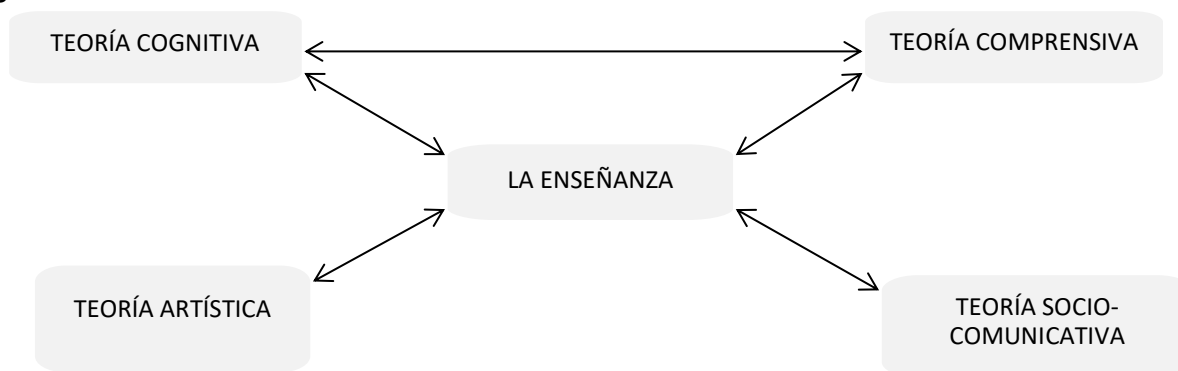
Paradigma Complejidad – Emergente

Reconoce que las dificultades educativas y sociales son de naturaleza dinámica y multidimensional y, por lo tanto, deben ser abordadas desde un enfoque holístico e integrador. Este enfoque tiene en cuenta los distintos factores interrelacionados, y pone de manifiesto aspectos fundamentales como la profesionalidad, entendida como compromiso ético y reflexivo del docente; la indignación, como motor crítico ante injusticias y desigualdades; y la complicitad emergente, que fomenta la construcción colectiva del conocimiento y la acción transformadora. De este modo, el paradigma emergente facilita una educación que responda al entorno, crítica y flexible.

2.3 Teorías de la enseñanza

En la Figura 1 se presentan las teorías del aprendizaje, las cuales deben encaminar la labor pedagógica del docente durante el proceso de aprendizaje del alumno, enfatizando en la tarea del docente —y del futuro docente, por ende— como mediador y facilitador de experiencias formativas enriquecedoras (Medina, 2009, p. 44). En ese sentido, se entiende que la acción educativa tiene un fuerte carácter interactivo y procesual, cuya consecución depende en gran medida de que el docente tenga una idea predefinida, planifique, ejecute la práctica y la reflexione críticamente (Carretero, 1998, pp. 12–13).

Figura 1. *Teorías de enseñanza.*



(Medina, 2009, p. 44)

2.3.1 Teoría cognitiva

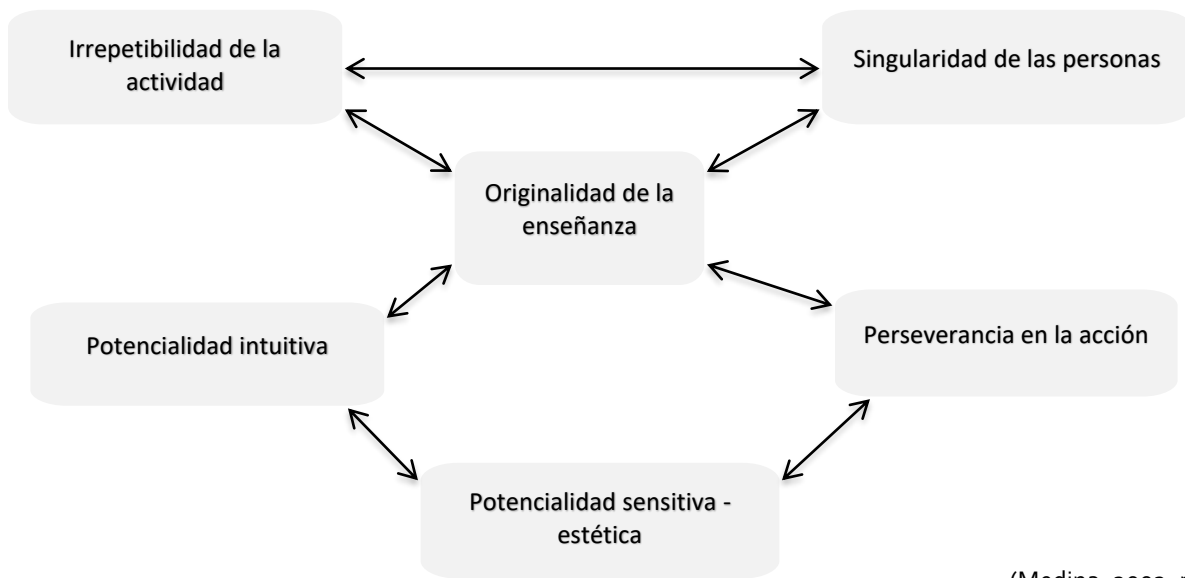
Entre los autores más relevantes en el ámbito de la teoría cognitiva del aprendizaje se encuentran Ausubel (1976), Bruner (1996) y Pozo (1999), todos ellos citados por Medina (2009), quienes han mantenido que, dicho acercamiento entre teoría y proceso se distingue por proporcionar énfasis a los procesos que permiten comprender, construir y dar sentido al conocimiento, en lugar de simplemente alentar el refuerzo de estímulos externos. Desde esa óptica, el aprendizaje se concibe como un proceso interno, activo y reflexivo, a través del cual el aprendiz organiza, interpreta y resignifica la información. Así, la enseñanza cognitiva refiere a la estimulación de los aprendizajes desde la indagación intencionada del docente, en situaciones problematizadoras, preguntas orientadoras y estrategias que favorecen el pensamiento reflexivo. De esa manera, la práctica docente se orienta al desarrollo de una actitud reflexiva mediante la cual el aprendizaje formativo se produce a través de la interacción entre los saberes previos, la nueva información y la reflexión crítica.

Por otro lado, la enseñanza, desde una postura cognitiva, amerita coherencia metodológica, la cual permite indagar de forma rigurosa y sistemática, con fines constructivos, la información que se procesa durante el aprendizaje. Este enfoque potencia la autonomía intelectual del aprendiz y la construcción del aprendizaje significativo en contextos educativos diversos.

2.3.2 Teoría artística

Esta concepción se define desde dos perspectivas: en primer lugar, entendiendo el arte como técnica, como medio para expresar la especificidad de la realidad y de las experiencias humanas y, en segundo lugar, el arte entendido como producto creativo y genial, como una manifestación artística capaz de recrear y construir la realidad de una forma global e integral, superando así lo meramente funcional.

Figura 2. Concepción artística de la enseñanza



(Medina, 2002, p. 44).

La teoría artística muestra las siguientes características:

- **Originalidad:** Sitúa al docente como un artista creativo y mantiene su tradición peculiar en el proceso del quehacer pedagógico.
- **Irrepetibilidad:** Evita la redundancia, profundiza en la variabilidad.
- **Intuitiva:** el docente es capaz de percibir la necesidad de los estudiantes y a partir de ello genera actividades que integren a todos los estudiantes.
- **Perseverancia:** Cada estudiante deber ser capaz de identificar sus debilidades, lo cual puede ser reforzado por el docente a partir de las constantes evaluaciones.
- **Sensibilidad o Estética:** El proceso de aprendizaje responde a la concepción de la realidad, y se reestructura de acuerdo a las posibilidades del estudiantado.

2.3.3 Teoría comprensiva

Se presenta como una actividad de interpretación e indagación que pretende ayudar a los estudiantes a explicarse la realidad vivida y subjetiva, con lo cual contribuimos a su formación integral. En ese sentido, la comprensión se concibe como una de las instancias previas del conocimiento que precede a la promoción de la transformación de la realidad, guiada por los valores sociales y centrada en la convivencia amable y respetuosa entre los seres humanos.

2.3.4 Teoría sociocomunicativa

Es un proceso interactivo entre un emisor y un receptor con intencionalidad intelectual y humana en los participantes, a través del cual se generan decisiones y se expresan emociones y reacciones socio-afectivas. En esa línea, Medina (2009) afirma que:

[...] la comunicación se basa en la reflexión y acción en común, tanto existencial como lingüística, ente los seres humanos, que compartan puntos de vista, imágenes y concepciones del mundo y de sí mismos, aportando los estilos de aceptación mutua y avance en el saber personal y colaborativo (p. 10).

Como sostiene Medina, la comunicación no es solo el mero transporte de información, sino que se desarrolla como un proceso de reflexión y de acción de sentido humano. Este proceso tiene una dimensión existencial y lingüístico, ya que se intercambian experiencias, significados, modos de entender el mundo y de entenderse uno mismo. Al intercambiar visiones, imágenes y concepciones, los sujetos establecen una relación de acuerdo, amistad y colaboración, lo cual beneficia el aprendizaje individual y el del grupo, así como el crecimiento mutuo en contextos educativos y sociales.

2.5 Teorías del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje son el fundamento del modo en el que las personas pueden adquirir, transformar y construir conocimiento en el proceso del desarrollo de las personas. Estas teorías ofrecen diferentes visiones para poder entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y las variables cognitivas, sociales, emocionales y culturales que están presentes en el mismo. Los modelos teóricos ofrecen la posibilidad de dar base a las prácticas educativas y de orientar estrategias pedagógicas que se adapten a las necesidades y a los contextos de los aprendices.

El aprendizaje es un proceso que tiene lugar en el cerebro del individuo y constituye un hecho complejo que se sustenta en varias teorías científicas, está compuesta por un conjunto de hipótesis organizadas en forma sistemática, y tiene como función describir, explicar y predecir el cómo y el porqué de los fenómenos, en este caso, el cómo y el porqué del aprendizaje. Las diversas teorías que han tratado de explicar el aprendizaje a través de los tiempos han centrado su atención, también de manera diversa, ya en las variables internas del organismo, como en los procesos psicológicos y cognitivos, así como en el medio ambiente y socio-cultural y su influencia condicionante, como se explica en el resumen de las líneas siguientes.

Teorías conductistas. El aprendizaje se da en función de las variables ambientales que van a ser influyentes en el mismo. Desde esta perspectiva, se pueden distinguir las conductas que son positivas o que se dan a consecuencia de lo que interesa del sujeto para poder condicionarlas, es decir, para reforzarlas o para modificarlas en función de los objetivos por alcanzar. También le da una importancia fundamental a la repetición de la conducta como un mecanismo fundamental en la adquisición de habilidades o para acentuar el aprendizaje logrado. Dentro del marco del aprendizaje social, el docente va a funcionar como centro de la experiencia, pues su conducta va a modelar el aprendizaje del sujeto.

Teorías cognitivas. El aprendizaje es un proceso total en el que las variables de asimilación y la acomodación tienen una muy estrecha relación pero que deben ser equilibradas. Considera a su vez que el aprendiz tiene la capacidad para reorganizar, para transformar y para enriquecer la información, superando la información previa que trae a la experiencia. Desde una de sus vertientes más novedosas y enriquecedoras, Bruner (1996) aporta el concepto de aprendizaje por descubrimiento, como una poderosa herramienta que da al estudiante una fuente de motivación para ampliar su marco de conocimiento. El aprendizaje significativo, relevante contribución de Ausubel (1976), se da cuando la nueva información se contrasta el contacto con la que ya posee, lo cual redundará en una construcción del contenido que recibe. El rol del aprendiz en el proceso de aprendizaje está limitado por el protagonismo que se le da a la motivación como elemento central para sus aprendizajes.

Teorías humanistas. Subrayan el libre albedrío, la responsabilidad personal y el componente emocional del aprendizaje. Se pone énfasis a la importancia de la relación interpersonal y los sentimientos intrapersonales. La educación humanista favorece el desarrollo integral del individuo ayudándolo a reconocerse como ser único, consciente de sus potencialidades, y en la necesidad de propiciar su autonomía. En este sentido, el educador se convierte en un facilitador que ayuda al estudiante a encontrar quién es y quién quiere llegar a ser, desde su propio punto de vista. Hay énfasis en lo que respecta al clima del aula, la autorrealización,

el aprendizaje experiencial y en una metodología que favorezca la libertad, la autorresponsabilidad y la forma holística de entender el proceso educativo.

Teorías socioculturales. El aprendizaje es el resultado de un proceso socialmente mediado, y establece como una de sus definiciones el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vigostky, 1978), la cual distingue dos niveles en el desarrollo de las personas: el nivel de desarrollo real o de posibilidades que puede demostrar el alumno de forma individual por sí mismo, y la zona de desarrollo próximo, que incluye logros que aún no han madurado pero que pueden desarrollarse con la mediación de terceros (docentes, familia o pares más competentes) a través de una educación adecuada. El aprendizaje, desde una perspectiva sociocultural, constituye la base fundamental del desarrollo (Arancibia et al., 1997, p. 10).

Teorías del procesamiento de la información. El aprendizaje se da a partir de las capacidades cognitivas que tienen que ver con la información. Según esta teoría, las experiencias del entorno son recibidas, codificadas y almacenadas en la memoria corto y largo plazo, lo que hace posible la elaboración de respuestas frente a estímulos y también la resolución de problemas. El aprendizaje, de este modo, dependerá de la destreza para procesar, organizar y recuperar información.

Tabla 9. *Teorías de aprendizaje*

TEORIAS	REPRESENTANTES	TIPOS DE APRENDIZAJE
Teorías conductistas	Ivan Pavlov Jhon B. Watson Edward Thordnike Frederic Skinner Bandura	• Condicionamiento clásico • Conexionismo • Aprendizaje asociacionista • Condicionamiento operante • El aprendizaje social
Teorías Cognitivas	Jean Piaget Jerome Bruner David Ausubel	• Genético evolutivo • Aprendizaje por descubrimiento • Aprendizaje significativo
Teorías Humanistas	Abraham Maslow Carl Rogers	• Aprendizaje basado en la libertad • Aprendizaje experiencial • Autorrealización • Orientación y guía • Reconocimiento y valorización de las potencialidades

Teorías Socioculturales	Vygostsky	• Aprendizaje socializado: niveles de desarrollo y aprendizaje
Teorías de procesamiento de la información.	Edbinghaus, Hernann Bartlel, Frederic	• Procesamiento de la información • El aprendizaje basado en experiencias • Recepción, registro de experiencias • Almacenamiento y recuperación basada en la memoria de corta y largo plazo

2.5.1 Aprendizaje como actividad mental

Partiendo de la comprensión de que el aprendizaje integral es uno de los elementos de la enseñanza, es básico que el futuro docente, y el docente en ejercicio, reconozcan las leyes del aprendizaje y que tengan en cuenta los tipos y características de los distintos estilos de aprendizaje en la medida en que ellos orientan la práctica pedagógica. A este respecto, es importante tener en cuenta que la personalidad, el temperamento y las preferencias cognitivas predisponen a los alumnos a aprender de determinadas maneras, lo que lleva a la exigencia de prácticas pedagógicas diferenciadas. Igualmente, se debe propiciar el ambiente y las condiciones que promuevan una enseñanza importante, eficaz y significativa. Entre los aspectos más relevantes a tener en cuenta, cabe destacar al aprendizaje en dos dimensiones: tanto como acción del alumno, y el aprendizaje como trabajo múltiple.

▪ El aprendizaje como acción del alumno

Hay una modificación radical en las concepciones del estudiante: de ser exclusivamente receptivo, a ser activo en el aprendizaje personal, involucrado plenamente en ejercicios de procesamiento cognitivo y de construcción del conocimiento. A medida que avanza la psicología, se entiende el aprendizaje como un proceso integral, holístico, en el que se dan transformaciones que incluyen las dimensiones personal, cognitiva, afectiva, actitudinal y psicomotora, superando visiones reduccionistas que solo ven el fin del aprendizaje en la adquisición de contenidos.

▪ El aprendizaje como trabajo múltiple

El aprendizaje es una actividad mental compleja y, por otra parte, intuitiva, ya que es necesario proponer distintas experiencias y situaciones didácticas referidas a los ámbitos reflexivo, verbal, procedimental y actitudinal. La inclusión de una diversidad de actividades

favorece el desarrollo del estudiante, con lo que contribuimos al desarrollo de su personalidad, creatividad y pensamiento crítico.

Entre las características distintivas del aprendizaje destacan:

- Es individual, ya que el sujeto posee su propia experiencia
- Es dinámico, puesto que el aprendiz participa de manera activa
- Es creador, ya que posibilita dar respuestas divergentes, es decir, adoptar nuevas formas de conducta
- Es múltiple, debido a que permite el uso de todos los procesos mentales y por diversas vías
- Es intensional, debido a que tiene fines y objetivos prefijados a los cuales se dirige y trata de alcanzar
- Es funcional, ya que posibilita la valoración de las verdaderas capacidades y sus necesidades de los estudiantes.

Por lo demás, el aprendizaje responde a leyes propias, que regulan el aprendizaje y que están fundamentadas en los aportes de una serie de disciplinas científicas como la biología, la psicología, las teorías pedagógicas, la sociología, la antropología, entre otras. Es necesario que el profesor las considere de manera sistemática al fin de orientar y adecuar bien su práctica.

Respecto a las leyes del aprendizaje, ellas establecen principios elementales que rigen el proceso educativo. Estas incluyen:

- La ley de la maduración: el aprendizaje tiene lugar según la edad mental, la edad social y los conocimientos que tiene el estudiante
- La ley de la finalidad: el aprendiz debe tener clara la finalidad de lo que aprende, pues esto le va a permitir evaluar y dar sentido a su aprendizaje
- La ley del ritmo: el proceso de aprendizaje va de la mano de un proceso de pasos rápidos o lentos, específicos para cada estudiante
- La ley de la ejercitación: la práctica es un proceso reflexivo, no mecánico, encaminado a mejorar y perfeccionar el aprendizaje
- La ley de la efectividad: el alumno repite con más facilidad y menos esfuerzo aquellas actividades que le son satisfactorias y le sirven para llegar a una finalidad.

2.5.2 Características de los sujetos de la educación

En el proceso didáctico es indispensable conocer las características de los sujetos de la acción educativa, ya que este conocimiento supone la disposición de criterios muy importantes para el diseño y elección de estrategias pertinentes a aplicar. Existe una directa relación entre las características de los sujetos y el desarrollo humano, lo que va a exigir una atención integral a la dimensión biológica, psicológica y social, de este modo, en la tabla que se muestra a continuación se sintetizan las características biopsicosociales más relevantes a tener en cuenta en la intervención educativa.

La Tabla 10 se ilustra una comparación entre la adolescencia y la adultez (emergente y media) en la que se recogen en cada dimensión las categorías anteriores. Dimensión biológica: en la adolescencia hay pubertad, maduración sexual, crecimiento rápido y cambios hormonales (que llevan al despliegue conductual y afectivo). En la adultez se manifiesta la consolidación física, la estabilidad funcional y posteriormente los signos progresivos del envejecimiento como son la disminución de la fortaleza física, disminución de ley de los metabolitos, etc.

Dimensión psicológica: el adolescente puede realizar el desarrollo del pensamiento abstracto, la construcción de la identidad, la mayor sensibilidad afectiva y la búsqueda de un grado de autonomía que generalmente implica un desplazamiento hacia conductas de riesgo. En la adultez hay mayor madurez cognitiva, pensamiento lógico-formal consolidado, mayor estabilidad emocional relativa, toma de decisiones más reflexiva, un tipo de metas orientadas a la realización personal y profesional.

Dimensión social: la adolescencia parece estar caracterizada por la búsqueda de pertenencia al grupo, el poder del grupo de pares y la aparición de conflictos familiares derivados del proceso de individuación. Al contrario, en la adultez se concentraban las responsabilidades laborales y familiares y una integración social más estable y definida, posibilitando la proyección de la vida a largo plazo.

En síntesis, se sostiene que la adolescencia es una fase transitoria que se caracteriza por cambios intensos y construcción identitaria, a diferencia de la adultez, que sería una fase de consolidación, estabilidad y responsabilidad social, pero también acompañada de procesos de adaptación y la puesta en marcha del envejecimiento progresivo.

Tabla 10. Características del adolescente y del adulto

CARACTERÍSTICAS DEL ADOLESCENTE	CARACTERÍSTICA DEL ADULTO
Biológicas Pubertad: Primera fase de la adolescencia. • Maduración de los órganos sexuales • Producción de hormonas sexuales generadas por la hipófisis • Características sexuales secundarias • Condiciones para la reproducción Corporales: • Cambios en la habilidad motriz • Cambios bruscos en la vivencia afectiva Fisiológicos: • Crecimiento acelerado, aumento de peso • Menstruación en mujeres y producción de esperma en varones • Se desarrolla las conductas del auto erotismo (masturbación) • Surge la necesidad de establecer relaciones heterosexuales Cerebro adolescente: • En proceso de maduración en los lóbulos frontales lo que facilita la maduración del pensamiento cognoscitivo • Proceso del cerebro interno (amígdala), son más emocionales y poco razonables El desarrollo de los sistemas corticales frontales relacionados con la motivación, la impulsividad puede explicar la tendencia a tomar riesgos Psicológicas: • Mejorar los procesos intelectuales • Modificaciones del pensamiento y los afectos • Curiosidad, intereses se multiplican tendiendo a la dispersión • Pensamiento lógico formar en proceso: abstracto, analítico y crítico • Observa, analiza y critica las normas sociales existentes, (rebelión) • El descontrol es emocional • Se inclina a la expansión y desarrollo intelectual y a las experiencias	Adultez emergente o joven de 19 a 40 años Biológicas – Físicas: • Maduración y crecimiento pleno de los órganos y sentidos, fuerza y energía • Llegan a la máxima estatura • La salud está relacionada con la educación, hábitos y estilo de vida • Los sentidos en la mayor agudeza • Destreza y coordinación • Desarrollo de destreza y coordinaciones • Aumento de la presión sanguínea • Mayor estrés por estudio o trabajo • Vida marital y control reproductivo • Riesgos en la salud por enfermedades de transmisión sexual (ETS) Psicológicas Cognitivas: • Mayor autoconocimiento y autoaceptación • Pensamiento lógico formal • Mejores épocas para el aprendizaje, súper establecido • Pensamiento abstracto, analítico y crítico • Mejores logros en la capacidad de pensar, es más realista • Mayor consolidación de la personalidad e identidad • Los estados emocionales generan reacciones que le puede afectar • Aspiraciones de cambios en el sistema • Mayor producción intelectual y creatividad • Criterio moral, realista • Proyectos de vida: estudios • Toma de decisiones, con acierto Personal social: • Adoptan estilos de comportamiento en: Vestir, el uso de la tecnología • Vida sexual y matrimonio • Seguro de sí mismos • Paternidad, vida familiar propia y trabajo • Son selectivos en su círculo social y valoración de los espacios personales • Adoptan valores y fortalecimiento de la autoestima • Proyecto de vida a corto y largo plazo • Integración social y laboral Amenazas que enfrentan los jóvenes de hoy • Maltrato: físico, psicológico, acoso sexual, delincuencia, discriminación, abuso sexual mal uso tecnológico, violencia, embarazo no deseado, malos hábitos alimenticios • Salud mental en riesgo: drogas, depresión, ansiedad, baja autoestima y desesperanza, desmotivación • Falta de oportunidades y programas para jóvenes que generan "NINIS"; Ni trabajan, ni estudian

• Temor ante cambios físicos, ansiedad • Lenguaje fluido: verbal Personal Social: • La vida en grupo es ahora decisiva • Siente el anhelo de independencia, trabajan • Aceptación de los cambios físicos • Aceptan con mayor facilidad normas y reglas de trabajo • Búsqueda de amigos internos y tendencia al grupo • Los amigos toman un rol importante en el desapego de los padres • Consolidación de la propia identidad, conciencia de sí mismo • Elección de una opción profesional • Puede generarse en algunos casos conflictos emocionales • Interés en la sexualidad y el enamoramiento • Interés por proyectos de vida, interés vocacional • Deseo de mayor independencia y cambios de ánimo Problemas más comunes en la adolescencia: • Embarazo precoz, desintegración familiar • Consumo de drogas, alcohol, tabaco y ludopatía • Trastornos alimenticios: bulimia, anorexia • Conductas antisociales: pandillas, influencias negativas • Bajo rendimiento por situaciones socio económicas • Violencia familiar y escolar (bullying) • Deserción escolar, problemas económicos • Propensión a enfermedades infecto contagiosas • Trastornos en salud mental: depresión, ansiedad, enfermedades psicosomáticas	• Baja motivación y problemas de desintegración familiar • La sobre preocupación, rigidez en hábitos, pensamientos, la impaciencia Adulthood intermedia: 40 a 60 años. Edad madura: un constructo social y cultural Biológicas – Físicos: • Cambios físicos debido al envejecimiento • Los factores conductuales y de estilo de vida en la juventud afectan su salud • Problemas visuales en 5 áreas: visión cercana, visión dinámica, sensibilidad a la luz • Problemas de audición: presbiacusia • Cambios físicos gradual e imperceptible • Presión sanguínea se eleva y aparecen enfermedades crónicas • Aparición de canas y arrugas • Afectación en el peso y riesgo coronario • Disminución de la fuerza muscular y de la velocidad de reacción • Acumulación del tejido adiposo en algunas zonas del cuerpo En las Mujeres: • Menopausia: término de la función reproductiva • Cambios hormonales que origina fragilidad de los huesos (osteoporosis) En los varones: • Andropausia o climaterio masculino con la disminución de la testosterona lo que evidencia inestabilidad sexual • Hay cambios en las conductas sexuales por influencias hormonales lo que genera ansiedad, requieren ayuda profesional Desarrollo Cognitivo del Adulto: • Pensamiento lógico formal • El proceso cognitivo se agudiza por el sentido crítico y analítico • Consideran el interés del conocimiento como forma de resolver los problemas ya sea en el trabajo y la familia • Inteligencia cristalizada • Interés por la producción intelectual • Mayor capacidad cognitiva y metacognitiva que le conduce a ser competente en su desempeño • Creatividad y toma de decisiones, ejecutivo Conducta Social: • Según Erick Erickson, en la adultez media se presenta la generatividad vs el estancamiento • Crisis de la mediana edad • Adaptación a los cambios sociales • Satisfacción personal y establecimiento de autoestima, nivel de responsabilidad • Apertura a nuevos proyectos: Estudio, trabajo, viaje, recreación. • Estabilidad emocional y amistades
---	--

Papalia (2012, pp. 14 y 15)

En las características biológicas, psicológicas y sociales de los adolescentes podemos destacar los siguientes:

- a. La población requiere, adolescentes por sus propias características, de una formación integral desarrollando capacidades y valores para que se integran positivamente al mundo laboral, social y familiar
- b. En las zonas urbanas como rurales los adolescentes se ven en la necesidad de trabajar y estudiar o abandonan los estudios
- c. Existe una incidencia cada vez mayor de desintegración familiar que afecta su salud psicosocial
- d. Lo positivo es que tiene gran facilidad para el uso de TIC en sus aprendizajes y el maestro debe responder orientándolos para evitar el mal uso
- e. En este contexto existen necesidades que atender en los adolescentes:
 1. Comprender los cambios que experimentan en su desarrollo biopsicosocial
 2. Apoyar en la afirmación de su autoestima e identidad
 3. Guiarlos hacia la autonomía, libertad con responsabilidad
 4. Motivar, desarrollar su pensamiento emprendedor productivo y creativo
 5. Generar a que internalicen una escala de valores en el sentido amplio
 6. Desarrollar competencias para el trabajo eficiente
 7. Orientar para que úselos aportes de la ciencia y tecnología con responsabilidad
 8. Aprender a tomar decisiones y buen uso del tiempo libre.

2.5.3 Estilos de aprendizaje en el proceso educativo

Los estilos de aprendizaje cognitivos están relacionados en su mayor parte con los aprendices, sin olvidar que el profesorado también tiene sus propios estilos que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las diferencias de las maneras de aprender de los estudiantes han dado lugar a infinitas investigaciones, convirtiendo los estilos de aprendizaje y cognitivos en un campo de investigación relevante desde distintas perspectivas, en especial desde la psicología diferencial y la psicología cognitiva.

Estos estilos pueden definirse como variaciones individuales en la forma de captar, procesar, recuperar y pensar la información. Desde esta perspectiva, el sujeto capta información del entorno, la guarda en su memoria, la analiza y la organiza para comprender la realidad y

resolver los problemas que van surgiendo ante él. Las investigaciones coinciden en que los estudiantes utilizan estrategias y formas diversas de aprender, por lo que resulta apremiante una práctica docente diferente. A continuación, se proponen las características más importantes de los estilos cognitivos de aprendizaje.

De acuerdo a la Figura 3, se tiene en cuenta el estilo holístico - serialista, se define por una comprensión integradora del aprendizaje, ya que permite comprender la realidad a partir de la conexión de la experiencia y las representaciones de la realidad fenoménica. Tal como expone Gonzáles (s/f), en este estilo se pone énfasis en obtener una comprensión del mundo, en donde el aprendizaje de dicha comprensión se va produciendo de modo gradual basado en la reflexión crítica. El estilo profundo-superficial-estratégico, está vinculado directamente a la intencionalidad del sujeto que está aprendiendo, ya que la profundidad del aprendizaje dependerá del interés y motivación del alumno, lo que se ve a menudo limitado si la enseñanza se centra más en los conocimientos del docente que en los intereses del aprendiz. En el estilo profundo-elaborativo-superficial, el aprendizaje basado en la organización y elaboración de la información permite la construcción de estructuras cognitivas sólidas, mientras que el estilo superficial está dirigido hacia la memorización de contenidos sin un entendimiento y comprensión significativos de dichos contenidos como aquellos que hay que recordar. Por otra parte, el estilo comprensión-reproducción-éxito, muestra que el enfoque del aprendizaje estante todo en relación con la motivación y el interés de la persona, marcando si en el aprendizaje se está comprometido con comprender, reproducir o bien centrarse en el resultado. Al respecto, el estilo divergente-convergente-asimilativo-acomodativo, toma el aprendizaje como un proceso que comienza con la recepción de la información y que cruza por los siguientes procesos: el procesamiento, estructuración, elaboración y aplicación. El estilo divergente destaca sobre la experiencia concreta y la reflexión con la observación; el asimilativo subraya la abstracción y la conceptualización; el convergente se dirige hacia la experimentación y la aplicación práctica; el acomodativo enfatiza la experiencia directa de los hechos; por último, el estilo legislativo-ejecutivo-judicial, refiere maneras diferentes de abordar la resolución de problemas. Los sujetos legislativos se caracterizan por la creatividad, planificación y formulación de soluciones; los ejecutivos suelen preferir seguir

normas o directrices; los judiciales se centran en el análisis, evaluación crítica y el juicio fundamentado.

Figura 3. *Estilos y estrategias cognitivas*



2.5.4 Otras categorías de los estilos de aprendizaje

De acuerdo a la Figura 4, se sostiene que el aprendiz activo o reflexivo, plantea que el aprendizaje es un proceso que deriva del contacto con el mundo exterior, el cual brinda información que el sujeto identifica teniendo en cuenta el contexto real que le rodea, lo que le permite interpretar y explicar la realidad desde su experiencia. El aprendiz sensorial o intuitivo, establece que el aprendizaje se produce a partir de hechos concretos y de la obtención de datos desde la experiencia personal, lo que favorece el desarrollo de una memoria activa; mientras que el aprendiz intuitivo se dirige a la búsqueda de un conocimiento nuevo, logrando captar los nuevos conceptos con más facilidad. El aprendiz visual o verbal, se caracteriza por la importancia de la lectura y del lenguaje, debiendo el docente fomentar el gusto por la lectura desde criterios prácticos y participativos, no imponiendo, sino desarrollando en forma conjunta en el aula. En

cuanto al aprendiz secuencial o global, se distinguen dos formas de aprender: el aprendizaje secuencial, que está fundamentado por la organización lógica y ordenada de los contenidos y permite ir conceptualizando los hechos de forma progresiva y concreta; el aprendizaje global, que contempla los hechos desde una visión de conjunto, que puede tener inicialmente problemas de interpretación, pero va tomando posteriormente una visión más amplia que integra y relaciona los elementos particulares.

Figura 4. Otros estilos de aprendizaje



Nota. Este gráfico señala que los aprendizajes pueden fluctuar en cada sujeto o estudiante, presentando las características que a continuación vamos a explicar.

2.6 Estilos de enseñanza y el rol del docente

El ejercicio de la docencia –la práctica de la docencia– ha generado, en varios países, un aumento del interés y una preocupación por el desarrollo profesional del docente, esto se debe a que las exigencias propias del ejercicio de la labor educativa requieren de una formación permanente que tiene una clara relación con la calidad de la educación. El análisis de la práctica pedagógica, respaldada por investigaciones teóricas, demuestra que la rutina y la repetición acrítica no generan un buen ejercicio docente. En este sentido, Woolfolk (1999) argumenta que aprender a enseñar es un proceso lento, en el que los intereses y problemas de los docentes cambian a medida que se hace camino profesional, y que ser un buen profesor necesariamente tiene que ser un buen estudiante (Woolfolk, 1999, p. 20). Esta afirmación da cuenta de la necesidad de una actualización continua, lo que implica un compromiso constante con el aprendizaje, la reflexión, y la mejora continua de la práctica docente.

2.6.1 Estilos de enseñanza

El significado de estilo de enseñanza es más que el efecto que el docente produce en el aprendizaje de su alumnado; guarda también relación con el modo de implicarse en su práctica docente, es decir, con el modo de contribuir a ella. En ese sentido, los estilos de enseñanza son dimensiones de algunos patrones de conducta en los docentes que se relacionan directamente con el aprendizaje del alumnado (Coll, 1998, p. 250).

Por su parte, Neville (1979) también habla de los estilos de enseñanza como “la manera con la que diseñan el programa aplica los métodos, organizan el aula y se relacionan con su alumnado” (p. 10). En ese sentido, la actitud del docente está fuertemente interrelacionada con las estrategias pedagógicas que utiliza, así como con su capacidad para reconocer y prever los estilos de aprendizaje del alumnado. Para establecer este abordaje, el docente ha de tener en cuenta: a) las dimensiones de estilo, la edad, el nivel de madurez del alumnado y el propio contenido a enseñar; b) la elección de los métodos de evaluación de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes, y c) la diversidad y pluriculturalidad en el aula, así como el número de alumnos, condicionantes todos ellos que concurren a crear un clima de aula que favorezca una mejor enseñanza y aprendizaje.

2.6.2 El docente y su estilo de enseñanza

A continuación, se muestra la Tabla 11, que ilustra los estilos de enseñanza que están planteados por Grasha, los cuales hacen alusión a la forma en la que el docente se posiciona en el aula. Cabe señalar que en su interior se aporta características propias de cada estilo, así como también el dominio a nivel del contenido, la autoridad, el modelaje o la adaptación, la facilitación o el recurso, y la delegación, que pueden influir, tanto en la interacción pedagógica, como en los aprendizajes de alumnos y alumnas. Se trata, entonces, de una clasificación que permite reflexionar sobre lo que se hace, y seleccionar estrategias que se adecúen al contexto educativo.

Tabla 11. *Estilos de enseñanza de Crasha*

ESTILO	CARACTERISTICAS
Experto	El docente es poseedor de amplios conocimientos, por tanto, tiene alto dominio de su disciplina, por lo que muestra eficacia frente a los estudiantes en el proceso de interacción
Autoridad formal	Logra objetivos del curso, cuida de la normatividad correcta y aceptable dentro de la escuela, organiza y estructura su labor. Es rígido en el tiempo
Modelo personal	El docente debe mostrar idoneidad frente a los estudiantes y la sociedad a través del cumplimiento de lo encomendado en su profesión
Facilitador	En la actualidad el rol del docente es de asesoría y orientación en el proceso del quehacer pedagógico, puesto que los estudiantes son poseedores de conocimientos bastos
Delegador	El docente como líder educativo, tiene la capacidad de identificar las fortalezas y las debilidades en los estudiantes. Una vez detectadas, delega funciones a cada uno de los estudiantes la función a cumplir dentro y fuera de la institución, de esta forma propicia ser consultor y monitor del trabajo de sus alumnos

Fuente: Lozano (2006)

Por otra parte, Navarro (2010) sugiere cuatro posibilidades de estilos de enseñanza en su texto “Estilos de Enseñanza”, concebidos como maneras de enseñar que el docente puede aplicar flexible y libremente. Estas propuestas no se entienden como sistemas rígidos, sino que se presentan como orientaciones ajustadas al contexto educativo, a los objetivos de aprendizaje y a las particularidades del alumnado, de manera que el docente pueda contar con un amplio conjunto de opciones didácticas bien fundamentadas para guiar su práctica docente de manera pertinente y consciente.

Tabla 12. *Estilos de enseñanza según Shewen Navarro*

Estilos	Clasificación	Características
Cognitivo	Dependencia de campo	Aprecian ambientes cálidos de aprendizaje. Relación afectiva con alumnos. Cooperación y participación. Apoya el proceso de aprendizaje. Centrado en el alumno
	Independencia de campo	Organización estricta. Poca afectividad. Poca interacción en clase. Poca supervisión de los alumnos. Centrado en el profesor
	Docente holista	Procesan de lo general a lo específico. Aproximación global para aprender. Orientados a lo conceptual. Poca habilidad para discriminar. Relacionar conceptos con experiencia previa
	Docente serialista	Procesan de lo específico a lo general. Procesan de manera lineal. Orientado al detalle. Habilidad para discriminar. Relacionan características dentro de un concepto
	Docente impulsivo	Procesamiento rápido. Cometen más errores al responder ante preguntas de alumnos u otros. No miden las consecuencias de sus acciones. Creen que la rapidez de respuesta es su competencia. No manifiestan pensamiento inferencial
	Docente nivelador	Presentan confusión entre presente y pasado. Prefieren el razonamiento abstracto. Percepción generalizada. Su punto de vista es integrado

	Docente Afiliador	Clara percepción del tiempo. Prefieren el razonamiento concreto. Las imágenes en la memoria son estables
Basado en la programación neurolingüística (PNL)	Visual: "Ya veo lo que quieres decir"	Usan ilustraciones, imágenes llamativas en los TIC, cuadros, mapas, iconografías, PPT. Hacen exámenes escritos con diagramas
	Auditivo: "Eso me suena"	Usan la voz en distintas tonalidades, audios y grabaciones. Promueven discusiones y debates. Gustan de seminarios, talleres, dramatizaciones. Hacen exámenes contextuales
	Cinestésicas: "Estaremos en contacto"	Usan ejemplos de la vida real. Presentan estudios de casos. Tareas prácticas, visitas fuera del aula. Llevan material concreto para motivar. Hacen uso de juegos de roles, demostraciones. Pruebas y prácticas. Exámenes con libro abierto
Dominación hemisférica cerebral	Hemisférica izquierda	Uso de palabras escritas y orales. Nombra, describe, define. Usa símbolos representativos. Extrae conclusiones, argumenta. Pensamiento lógico verbal. Pensamiento convergente
	Hemisférica derecha	Poco uso de palabras. Diseña, crea imágenes. Une partes en un todo. Ve semejanzas y diferencias concretas y abstractas. Pensamiento divergente. Creativo, respuestas originales. Dominio del espacio
Basado en el temperamento	Sanguíneo	Extrovertido, sociable. Excelente orador. Activo y positivo. Afectivo con los alumnos. Flexible, adaptable. Nervioso. Poco disciplinado
	Colérico	Apasionado, carismático. Fija metas, nada es imposible. Competitivo, visionario, exitoso. Controla los conflictos. Líder, motiva a los demás. Puede lastimar con sus palabras. Siempre tienen la razón. No acepta críticas. Dominante, impaciente, de carácter violento
	Melancólico	Reflexivo y sensible. Analiza antes de decidir. Buena memoria con preferencia del arte. Confiante, detallista. Le gusta la soledad. Depresivo, poco flexible
	Flemático	Pacífico, equilibrado. Puntual, organizado. Diplomático. Planificador, observador. Ecuánime, veraz, buen consejero. Temeroso. Carece de motivación. Se resiste a cambios

Fuente: (Navarro 2010)

En este contexto pueden distinguir el estilo dependiente del campo y el estilo independiente del campo, los cuales presentan características específicas. El docente independiente del campo da espacio a un pensamiento crítico, reflexivo y analítico. En cambio, el docente dependiente del campo muestra un estilo más sintético, intuitivo e integrador que tiende a la visión general de la situación educativa.

Al respecto se presentan otros estilos holístico y serialista. El docente capaz de aplicar un enfoque holístico se caracteriza por la adquisición de una visión amplia y general del contenido, utiliza analogías y establece relaciones entre teoría y práctica; por el contrario, el estilo serialista se apoya en secuencias lógicas, avanzando desde el conocimiento simple e intuitivo a un conocimiento complejo mediante pasos bien definidos. Cada uno de estos estilos responde a una especificidad en su forma de organizar y abordar el conocimiento. El estilo impulsivo y reflexivo puede diferenciarse por la forma de actuar y la toma de decisiones que tiene el docente. El docente impulsivo tiende a participar en la discusión sin ningún tipo de prejuicio, actúa con rapidez y toma

decisiones de inmediato, mientras que el docente reflexivo se caracteriza por la calma, la predisposición a analizar, oír y reflexionar, antes de expresarse o de intervenir.

Por otra parte, el nivelador y el afiliador son estilos diferenciados en el sentido de que: el docente nivelador razona de forma abstracta, conservando una visión integrada y generalizada del conocimiento. El perfil afiliador, por su parte, presenta una mayor conciencia del tiempo, razonamiento abstracto a partir de la memoria visual y mayor atención a los detalles. Los estilos basados en la Programación Neurolingüística (PNL) ponen de manifiesto la forma en que las personas construyen pautas de comportamiento y posteriormente identifican los canales receptivos de la comunicación, por los cuales va a leerse la información (Serrat, 2005).

Por otro lado, los estilos fundamentados en la dominancia hemisférica del cerebro indican la existencia de un hemisferio derecho y otro hemisferio izquierdo. El hemisferio derecho está relacionado al pensamiento holístico, intuitivo, creativo y sensible, caracterizado por pensamiento divergente; por otra parte, el hemisferio izquierdo está relacionado con el pensamiento lógico, verbal y racional, con habilidades lingüísticas y matemáticas, así como un pensamiento convergente. Los educadores con predominancia del hemisferio izquierdo suelen utilizar con mayor frecuencia el lenguaje oral y escrito, y símbolos.

Por lo demás, los estilos fundamentados en el temperamento refieren a las actitudes y reacciones del profesor ante las situaciones del entorno. Dentro de sí, presentan los temperamentos sanguíneo, colérico, melancólico y flemático. El análisis del temperamento evidencia que este tiene un componente orgánico, pero que mayoritariamente se expresa a través de emociones. La falta de control y autocontrol emocional pueden causar dificultades en el ámbito de la relación social y el ámbito de la relación comunicativa, tanto con los alumnos como con los compañeros, lo que subraya la importancia de la autorregulación en la práctica docente.

2.6.3 Función mediadora del docente y la acción didáctica

El alumno forma su aprendizaje en interacción con un contexto auténtico y relevante; en ese proceso, la importancia e incidencia del rol y las funciones del profesor son determinantes, lo que nos permite analizar y reflexionar la responsabilidad pedagógica que le corresponde asumir. El profesor actúa como mediador, orientador y facilitador del aprendizaje, creando las condiciones (suficientes) para que el alumno traduzca la realidad y la vuelva a significar.

En efecto, Suárez (1997) argumenta que el uso eficiente de las herramientas de las nuevas tecnologías depende, en gran medida, del profesor, y este no solo debe promover su uso, sino, también, todos los modos de utilización pedagógica adecuada y crítica. Es así como se reitera el rol estratégico de profesor en la utilización de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje: como un aspecto determinante que evidencia eficacia y calidad en su actuación profesional.

Por otra parte, la figura del profesor realiza la mediación entre el alumnado y la cultura, mediación que se pone de manifiesto en su nivel cultural, en el sentido que le confiere al currículo en su globalidad, al saber lo que imparte en particular, así como en las actitudes que manifiesta ante el saber y sus diferentes campos. Comprender de qué manera los profesores median el conocimiento de aquel que aprenden los alumnos en los centros de educación, puede ser una de las claves para explicar las diferencias en los aprendizajes y en las actitudes con que se relacionan, los mismos alumnos, con lo que aprenden (Díaz, 1998, p. 1).

Siguiendo el mismo sentido que, en parte, coincide con que el modo de mediación que el profesor lleva a cabo, no se aboca solamente a la transmisión de información, sino que el profesor de hoy se sitúa en el procesamiento pedagógico del saber, o lo que es lo mismo, el saber que lo que el profesor proporciona no es solo enseñarlo, sino que tiene que orientar al alumno respecto de la utilidad de ese saber, y cómo es que debe utilizarse para ser significativo y contextualizado. Esa concepción implica, a su vez, la necesidad de que el profesor, imbuido en la epistemología desarrollada por la práctica ampliada, desarrolle competencias profesionales que vayan en la línea de guiar, reinterpretar y resignificar el conocimiento, favoreciendo un aprendizaje crítico, funcional y socialmente pertinente.

2.6.4 Características del docente eficaz

El docente competente puede ser reconocido por los logros que obtiene en el sistema escolar, los cuales requieren, sí o sí, de una sólida formación, así como de la permanente actualización acerca de la materia que aborda. Para esto, es necesario que el docente logre desarrollar y manejar los criterios profesionales tales como:

- El conocimiento científico de la teoría relacionada con la conducta de los seres humanos;

- La expresión de actitudes que propicien aprendizajes verdaderos y significativos para los educandos;
- El dominio en la materia que se va a impartir; y
- El conocimiento y la aplicación de técnicas de enseñanza acordes a las características de los y las estudiantes.

En esa línea, Arancibia et al. (1997) declaran que un profesor es efectivo cuando el alumnado (a pesar de la influencia de su clase social, o la del contexto que alumnos y alumnas atribuyan a su propia actuación) logra los objetivos de aprendizaje. En este sentido, se mezclan factores directos y factores variables, tales como: la vocación docente, los rasgos personales, el dominio de contenidos, el clima grupal y el liderazgo académico, además de otros factores relacionados o que inciden en el quehacer pedagógico. A su vez, los estilos de enseñanza quedarán modelados por las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, los mismos que tienen que ver con el objeto de conocimiento y con las características del estudiante y del docente, surgiendo, frecuentemente, estilos como el del directivo, del facilitador o del colaborador.

Igualmente, hay variables que también quedan camufladas dentro de la eficacia docente, como la autoestima profesional y su relación con el rendimiento académico de los/las estudiantes, o la necesidad de reforzar procesos de perfeccionamiento continuo, así como la puesta en práctica de la capacidad investigativa, asumida como un componente básico de la práctica docente reflexiva.

Por último, Capella (1983) señala que el docente tiene que ser una persona crítica, libre y creativa, que se compromete por la defensa de los derechos humanos, que sabe planificar y guiar un programa de educación, que propicia el trabajo en equipo asumiendo un papel activo de transformación educativa y social, y que genera la contribución a la educación mediante la investigación.

Figura 5. Perfil del docente



(Capella 1983)

2.6.5 Perfil básico del docente

- Debe mostrarse tal como es, sin actitudes defensivas, sobreactuación, tabúes
- Crear ambientes propicios para el logro del aprendizaje
- Debe poseer un dominio de la materia a enseñar
- Conocer técnicas de enseñanza que faciliten el aprendizaje
- Manifestar con respecto a su interlocutor una comprensión empática
- Debe ser eficaz y eficiente (aceptar el tiempo programado para cada clase impartida)
- Tiene que ser unidireccional con respecto a la cultura de la sociedad
- Debe aplicar estrategias cognitivas
- Debe ser justo, democrático, receptivo, comprensivo, amable, amistoso, alentador, original, listo, interesante, responsable, constante, equilibrado y confiable.

El perfil básico del docente comentado por Capella (1983) nos lleva a la reflexión y a asumir la responsabilidad de la formación del futuro docente, a fin de que esté en condiciones de participar de modo eficiente y con dominio, de los siguientes aspectos en sus funciones: conducción de la acción educativa, acciones específicas de orientación, evaluación, investigación, promoción de la comunidad local y nacional, y planificación de la actividad educativa.

Figura 6. Perfil básico del educador



Asimismo, la función del docente se tiene que caracterizar por determinados valores, como: ser didáctica, pues ello permite transmitir destrezas y conocimientos. Asimismo, debe ser orientadora, la cual ayuda al sujeto a descubrir su propio yo íntimo y también a autorrealizarse. En la misma línea, debe tener centralidad en la orientación y guía en la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia. También debe observar profesionalismo, que consiste en cumplir su misión, capacidad de percepción y participación en la solución del problema. Y debe ser responsable y liderar el ejercicio de su profesión, tal como debe planificar, implementar y evaluar. Es decir, sus funciones deben ser ejemplares, deben constituir modelos a seguir.

Dicho de otro modo, la perspectiva de la labor docente radica en ser generador de nuevos conocimientos, didáctico en función de la experimentación con la teoría; debe conocer diferentes conceptos científicos provenientes de la psicología, la antropología, la sociología, la lingüística, la cibernética y otras disciplinas afines; debe ser investigador; deben ser asesor o tutor, orientador

nato, educador-tutor. Y debe realizar trabajo en conjunto con otros colegas y con los padres de familia.

Resumen

En el presente acápite se tiene en cuenta lo siguiente: primero, la globalización y la educación. Se presenta un avance del fenómeno de la globalización, junto a sus principales características, y su efecto en los sistemas educativos de hoy en día. El documento reflexiona sobre el concepto de aprendizaje global, y se pone de manifiesto cómo la globalización ha permitido la expansión de la información, del conocimiento y de nuevas tendencias de formación. A la vez, se revisarán de forma crítica las tensiones y las dificultades que se derivan de la globalización en lo educativo, como la homogeneización cultural, el riesgo de pérdida de identidades locales o el mantenimiento de la brecha digital.

Paradigmas de la educación. Se estudian los principales paradigmas de la educación, poniendo el foco en aquellos enfoques actuales que pretenden dar respuesta a las exigencias de una sociedad compleja, dinámica y global. Estos paradigmas constituyen el soporte teórico que guía el actual modo de comprender la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral, formando parte de las prácticas pedagógicas y de las decisiones en el diseño curricular.

Teorías sobre la enseñanza. Esta sección expone distintas teorías que dan sentido a la acción didáctica desde la perspectiva del docente. Y así se abordan enfoques como el cognitivista, el artístico, el comprensivo y el sociocomunicativo, los cuales proponen argumentos teóricos específicos para explicar el papel del profesor, la mediación pedagógica y las técnicas que pone en marcha para lograr un aprendizaje significativo en el aula.

Teorías del aprendizaje. Como complementarias a las teorías de la enseñanza, se presentan las principales teorías que ofrecen respuestas a la forma en que los alumnos construyen saberes, desarrollan competencias y adquieren habilidades. Se valora el enfoque del aprendizaje como actividad mental, que centra la atención en los procesos cognitivos internos (la percepción, la memoria, el razonamiento o la metacognición), los cuales participan en la construcción del saber.

De forma integrada, esta sección pone a la mano del docente un marco conceptual, muy asentado y revisado, para comprender los procesos de enseñanza y **de** aprendizaje en el contexto actual, globalizado y avalado por las aportaciones principales de las teorías pedagógicas y psicológicas contemporáneas.

Actividades de afianzamiento

1. Reto "Aula Globalizada"

Actividad:

En equipos de trabajo investigan un problema o una oportunidad educativa derivada de la globalización (brecha digital, homogeneización cultural, acceso a recursos educativos globales, colaboración intercultural), y diseñan un prototipo de solución pedagógica que incorpore características del aprendizaje global.

Producto final:

Presentación interactiva que describa el problema y oportunidad que han encontrado, la solución pedagógica que han podido idear, sus fundamentos teóricos, y cómo favorece el aprendizaje global. Debe incluir un cuadro visual del prototipo.

Criterio de evaluación:

El producto es pertinente y original de la solución pedagógica, de la integración de las características del aprendizaje global, y analiza las fortalezas y debilidades de su solución. Asimismo, presenta la creatividad y la viabilidad del prototipo.

2: Debate "El Futuro de la Formación".

Actividad:

En equipos de trabajo, deberán defender un paradigma educativo de actualidad (por ejemplo, Paradigma de la Complejidad, Paradigma Sociocrítico), eligiendo argumentos, ejemplos y propuestas didácticas. Se realizará el debate estructurado en la exposición de los argumentos y su refutación.

Producto final:

Presentar un "manifiesto" del paradigma defendido, la síntesis de los postulados, objetivos y aportaciones a la educación del futuro, enriquecido con los argumentos presentados en el debate.

Criterio de evaluación:

La valoración del debate se centrará, principalmente, en la profundidad y la coherencia de la argumentación del paradigma, de la capacidad de argumentación y de refutación, a lo largo del debate, así como la imaginación empleada en los ejemplos y en las propuestas didácticas, como claridad y persuasión en el manifiesto final.

3: Simulación de enfoques didácticos**Actividad:**

Cada equipo elegirá una teoría de la enseñanza y elaborará una micro sesión del aprendizaje del tema procedente de una disciplina específica (15-20 minutos).

Producto final:

Micro sesión simulada: justificación escrita (máximo 500 palabras) con la que el equipo explicará el modo en el que, los elementos que se han puesto en marcha en la micro sesión, están en consonancia con la teoría elegida.

Criterio de evaluación:

Se aplica la teoría elegida a fin de contrastar el cumplimiento del principio seleccionado, con la creatividad o pertinencia de los recursos y actividades utilizados, y con la reflexión crítica de los resultados que se han extraído de la simulación.

4: Mapeo Mental del Aprendizaje**Actividad:**

Cada estudiante, a partir de una sub sección de "Teorías del Aprendizaje", elaborará un mapa mental que represente los conceptos clave, las interrelaciones, los ejemplos y las posibles aplicaciones didácticas que pueda contener para el contexto universitario.

Producto final:

Se presenta un mapa mental digital interactivo, un diseño de presentación sencillo y de calidad gráfica que incorpore la teoría elegida, que sea auto explicativo, añadiendo enlaces u otros recursos.

Criterio de evaluación:

Precisión de conceptos clave incorporados, evidencia de creatividad, originalidad y organización visual del mapa. Asimismo, se valorará el dominio del instrumento digital utilizado y la presentación estética del trabajo final.

Glosario

Globalización: Implica una mayor interconexión e interdependencia entre países, economías y culturas a nivel mundial. Este proceso se caracteriza, entre otros aspectos, por la difusión de la información, del conocimiento y de nuevas tendencias que pueden suponer oportunidades o retos en los sistemas educativos.

Aprendizaje Global: Es un modelo de aprendizaje que tiene en cuenta la expansión global del conocimiento y de la información, así como las interacciones culturales y tecnológicas que esta expansión conlleva y que incide en la forma de adquirir saberes y de desarrollar competencias en la actualidad.

Paradigma Educativo: Marco teórico o grupo de creencias y de valores, que orienta la comprensión de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación integral. Soporte que dirige las prácticas pedagógicas y las decisiones que se adopten en el proceso de diseño curricular para dar respuesta a las exigencias de una sociedad cambiante, compleja y globalizada.

Paradigma de la Complejidad – Emergente: Propuesta educativa que considera las dificultades educativas y sociales como una realidad determinante y cambiante, que puede ser objeto de un abordaje natural y multidimensional. Reivindica el compromiso ético y reflexivo del maestro, la crítica ante injusticias y la construcción del conocimiento de manera colectiva.

Teoría de la Enseñanza: Conjunto de principios teóricos que articulan, desde el propio docente, la acción didáctica. Estas teorías dan cuenta del papel del profesor como mediador o

facilitador de la planificación y del desarrollo de la práctica pedagógica, y de las estrategias para conseguir un aprendizaje significativo.

Enfoque Cognitivista: Enfoque educativo que, en el contexto de la enseñanza, se centra en los procesos cognitivos del alumno (percepción, memoria, razonamiento, metacognición) como primordiales para la elaboración del conocimiento.

Teoría del Aprendizaje: Principios y justificaciones respecto del modo en el que los alumnos construyen saberes, desarrollan competencias y aprenden habilidades.

Mediación Pedagógica: Acción central en la práctica del profesorado, entendida como acción de intervenir y facilitar experiencias formativas enriquecedoras. Implica acompañar al alumnado, planificar y ejecutar la práctica de enseñanza, y reflexionar sobre la práctica mediante el pensamiento crítico, para que el alumnado pueda construir su propio saber y conseguir un aprendizaje significativo.

Referencias

- Aguado, T. (2011). La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/0908041.pdf>
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicologc3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>
- Arias, F. A. (2007). *La Educación en la globalización: un cambio en la perspectiva*. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77350103.pdf>
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Capella, J. (1983). *Educación, planteamiento para la formulación de una teoría* (Tomo II). Zapata Santillán.
- Capella, J. (2000). *Educación y Globalización: Misión de la educación en un mundo globalizado*. <https://files.pucp.education/departamento/educacion/2020/03/04203629/jorge-capella-educacion-y-globalizacion-mision-de-la-educacion-en-un-mundo-globalizado.pdf>
- Carretero, M. (1998). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. AIQUE.
- Coll, C. (1998). *Desarrollo y psicología educativa*. Herder. Barcelona.
- Díaz, F. (1988). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ed. McGraw-Hill.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. <file:///C:/Users/user/Downloads/64707-Texto%20del%20art%C3%ADculo-198298-1-10-20180429.pdf>

- González, L. M. (s/f). *La globalización en el sistema educativo*. Obtenido de <https://eservicioseducativos.com/editorial/efectos-de-la-globalizacion-en-el-sistema-educativo/>
- Kuhn, T. (2004). *Estructura de las revoluciones científica*. (C. Solís, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1962) <https://materiainvestigacion.files.wordpress.com/2016/05/kuhn1971.pdf>
- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. Trillas.
- Medina, A. (2009). *Didáctica general*. <https://ceum-morelos.edu.mx/libros/didacticageneral.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-los-7-saberes.html>
- Navarro, S. (2010). *Estilos de enseñanza*. <http://200.23.113.51/pdf/27358.pdf>
- Neville, B. (1979). *Estilos de enseñanza*. Morata.
- Papalia, D (2012). *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill.
- Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza.
- Serrat, A. (2005). *PNL para docentes, Mejora tu conocimiento y tus relaciones*. <https://books.google.com.pe/books?id=xHuliMQG7p8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Suárez, R. (1997). *La educación: su filosofía, su psicología, su método*. México: Trillas.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/psicologia-educativa-woolfolk-7c2aa-edicion.pdf>

Capítulo III

**MARCO HISTÓRICO DE LAS CIENCIAS SOCIALES -
PSICOLOGÍA**

Unidad III: Marco Histórico de las Ciencias Sociales - Psicología

Dentro del campo de las humanidades, la psicología aún se concibe dentro de esta disciplina científica. Asimismo, la psicología como ciencia, en la actualidad, también, se ha admitido en el campo de las ciencias de la salud.

Nelson Paucca Gonzales

3.1 Reseña histórica de las Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales tienen sus inicios en el siglo XVI, y se estructuraron definitivamente entre el siglo XVIII y XIX. Durante este periodo, se trató de explicar la realidad social humana como un conocimiento secular y sistemático, extrapolándose de las Ciencias Naturales (basadas en leyes) con limitados aciertos, debido a la dificultad e imposibilidad de reducir los fenómenos sociales a “leyes” naturales. Además, las Ciencias Sociales adoptaron el supuesto, o la creencia, de que existe una ley del progreso constante e indefinido que se desarrolla gracias a los avances tecnológicos, los cuales hacen posible el bienestar futuro, y seguro, de la humanidad. A lo largo de la historia, las Ciencias Sociales se han venido sistematizando teniendo en cuenta el despliegue o surgimiento de nuevas disciplinas científicas (Montes de Oca, 2009, s/f).

En ese sentido, las Ciencias Sociales, a lo largo del tiempo, han proporcionado ciertas informaciones que permitieron concebir de manera objetiva el mundo de la humanidad, teniendo en cuenta sus dimensiones éticas, políticas, económicas y sociales. Por ello, además, se debe tener en cuenta las siguientes consignas para un buen desarrollo: primero, considerar de manera integral y no parcial; segundo, considerar diversas posibilidades de aplicación de los conocimientos que ofrecen las distintas disciplinas; tercero, se debe asumir y reconocer las diversas culturas comprendiendo “la multicultural” e “interculturalidad”, y cuarto, considerar el futuro como interés de estudio.

Las Ciencias Sociales, como ciencia compleja, requiere el aporte de otras ciencias o disciplinas científicas, tales como:

Aportes Antropológicos

Desde la perspectiva de Caldarola (2005), la sociabilidad se entiende como una forma de vida en comunidad. El adjetivo “social”, se proviene del latín *sociālis*, definido como algo que ha sido compartido, asociado, vinculado a otro ser humano, colega u otro tipo de aliado. Esta acepción remite, necesariamente, a la idea de alianza y de cooperación entre seres humanos. Entonces, lo que lo social hace referencia a la relación que se da entre personas próximas entre sí. Para algunas instancias, la definición común está implícita en “el estar juntos” o compartir, en los momentos de disfrute, de gozo, pero en otras, lo social también refiere a actos de solidaridad, acentuados por las circunstancias. Por ello, desde un enfoque específico, el antropológico, la sociabilidad es una propiedad del ser humano.

Por lo tanto, lo social tiene capacidad doble: la del ser humano de abrirse a los demás para dar, y la disposición del ser humano para recibir, interactuar y construir fines y bienes comunes. La sociabilidad, así, es superior a estar juntos o a construir actos aislados. Es una dimensión profunda de lo humano, que hace posible la vida en común y en sociedad: la cooperación y la organización social.

Según Vásquez (1995, p. 11), lo social es una forma de vida singular y específica de la vida humana, que no puede ser recortada a la dimensión meramente biológica. Una de sus principales características jamás puede ser superada sin hacer referencia a la intención compartida que se manifiesta orientando la acción conjunta. También contiene el reconocimiento de las personas entre sí, el reconocimiento de sus intenciones comunes hacia un objetivo determinado, o no, específico o general.

Otra característica social, que emerge como imprescindible, es la acción recíproca necesaria (directa o indirecta), que puede ser colocada en la dirección de una comunicación recíproca entre las personas que comparten un mismo punto intencional de orientación. Así, lo social no significa solo la suma de indeterminados individuos ni la coincidencia de causas individuales, sino que es un todo único en sí mismo: la fusión de una multitud de personas en formación de una unidad profunda, más allá de la simple causa unificadora y más allá de una unidad causal.

Aportes epistemológicos

Desde un punto de vista epistemológico, se describe en Calderola (2005, p. 22), se trata del gran esfuerzo que se ha realizado para dar sentido a diferentes problemáticas que presentan los conceptos, los métodos, las teorías, el desenvolvimiento de las ciencias, y la forma en que se intenta mostrar una comprensión del objeto real de estudio en el ámbito de cada disciplina científica, así como de las condiciones que hacen posible que determinado conocimiento sea considerado válido. Para el caso de los docentes, toda comunidad humana no solo produce conocimiento, sino que se cuestiona críticamente respecto de poder dar cuenta del mundo en auténticos términos epistemológicos.

Cabe destacar que los docentes deben conocer los fundamentos epistemológicos de aquellos saberes científicos con los que podrían trabajar en su práctica ante los alumnos, a fin de dar lugar a una labor pedagógica-didáctica coherente, sistemática y articulada en todos sus niveles de concreción; y esta coherencia solo puede alcanzarse mediante un arduo, riguroso y profundo trabajo de análisis crítico y de reflexión permanente.

Desde el aporte epistemológica, las reflexiones son necesarias en relación al ámbito de la enseñanza, para guiar de manera adecuada la secuencia didáctica, ya que permiten comprender cómo se construye el conocimiento, con qué finalidad se enseña y desde qué tipo de marco teórico se fundamentan las prácticas educativas. En primer lugar, el conocimiento epistemológico y, en consecuencia, en sus dimensiones conceptual, metodológica y valorativa, implica que un docente sea reflexivo, autónomo y crítico, con dominio disciplinar y didáctico, porque, sin una referencia epistemológica mínima, como señala Rozada (1997), la enseñanza se convierte en una interacción espontánea incapaz de transformar el conocimiento cotidiano en conocimiento académico. Por otra parte, la epistemología permite entender la relatividad del conocimiento social, siendo reconocido por la existencia de diferentes visiones y modelos explicativos de la realidad social. En esa línea, se sostiene que la reflexión epistemológica permite esclarecer cuáles son las finalidades de la enseñanza, los criterios de selección de los contenidos, las opciones metodológicas y las prácticas evaluativas (Benejam y Pagés, 1997). Asimismo, la didáctica de las Ciencias Sociales debe apoyarse en la teoría que dé respuesta a preguntas centrales, tales como: para qué y qué enseñar, las que se traducen en decisiones de carácter ideológico y científicos que constituyen una

referencia o una determinada acción educativa. Por otro lado, la reflexión epistemológica puede llegar a ser la que permita identificar las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje que, asimismo, deriven de la propia naturaleza del conocimiento social (Maestro, 1993) y, con base en distintos posicionamientos paradigmáticos, contribuir a introducir, tanto los contenidos conceptuales, como los enfoques metodológicos necesarios para la construcción y formación de un saber social (Epistemología, s/f). En conclusión, la fundamentación epistemológica resultaría fundamental para dar sentido, coherencia y rigor a la enseñanza de las Ciencias Sociales y su didáctica.

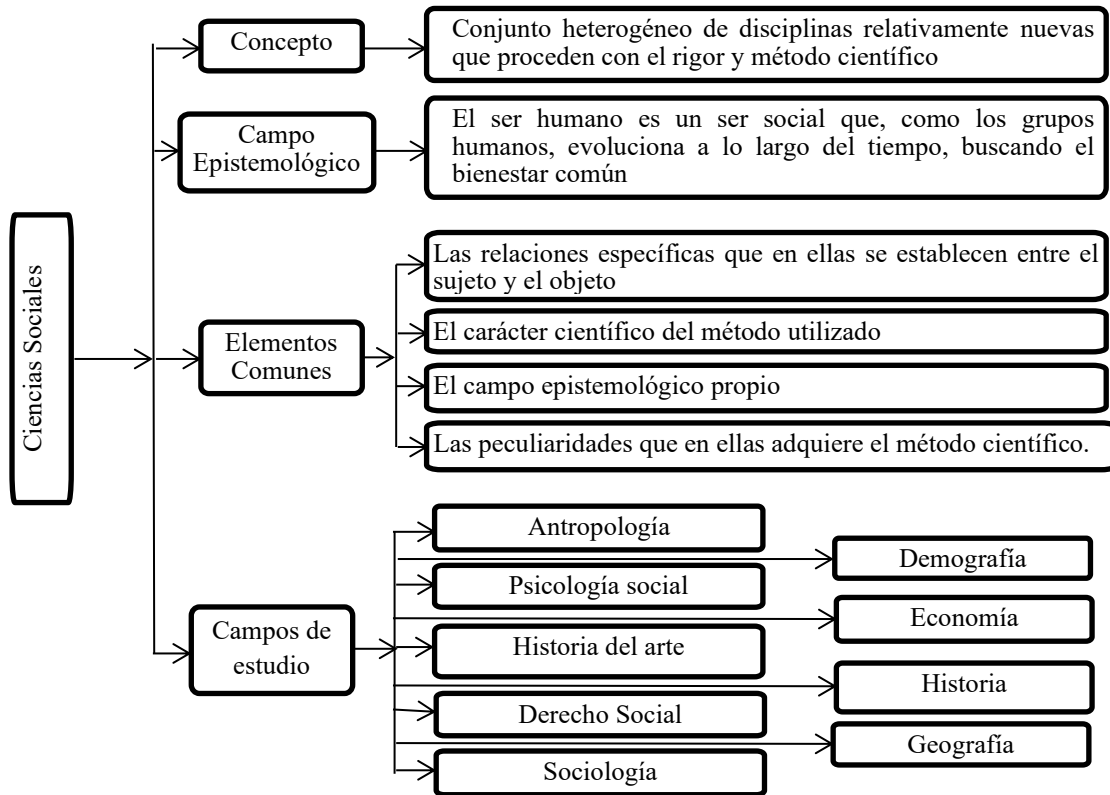
3.2 Situación actual y proyección de futuro de la epistemología de las ciencias sociales

Siguiendo la línea de Domínguez (2007, p. 14), se sostiene que la didáctica de las Ciencias Sociales debe articularse en torno a los problemas sociales que deben ser objeto de una interpretación personal que los estudiantes diseñan, donde se compaginen los saberes teóricamente contruidos con sus propias experiencias. En una realidad social basada en la emergencia de las desigualdades, las Ciencias Sociales han de conocer esas nuevas problemáticas y han de dar respuesta a éstas por medio de la elaboración de un nuevo paradigma educativo centrado en la comunicación y el diálogo como ejes fundamentales del aprendizaje.

Asimismo, se tiene en cuenta que, el de las Ciencias Sociales, es un campo de saber vasto, y se podrían destacar problemáticas variopintas que, desde la bibliografía especializada, van desde reflexiones epistemológicas hasta propuestas didácticas concretas para su enseñanza. Con base en las fundamentaciones antropológicas y epistemológicas, se puede abordar su conceptualización concluyendo que el ser humano, junto a su relación social, es el objeto de estudio central. De esta manera, pueden definirse como un conjunto de disciplinas específicas que se agrupan en función de que tienen en común un objeto material: el ser humano en interacción social, pero que se distinguen, dado que cada una de ellas tiene un objeto formal propio, métodos específicos y finalidades unidas a las particularidades que cada una de estas disciplinas presentan, y se pueden desarrollar en el marco de la igualdad y del respeto hacia sus diferencias o identidades. Desde el punto de vista educativo, la didáctica de las Ciencias Sociales puede orientarse hacia el estudio y la comprensión de los hechos económicos, los sociales y los culturales, situados en

contextos determinados, con la finalidad de acercarse a una interpretación crítica de la realidad social.

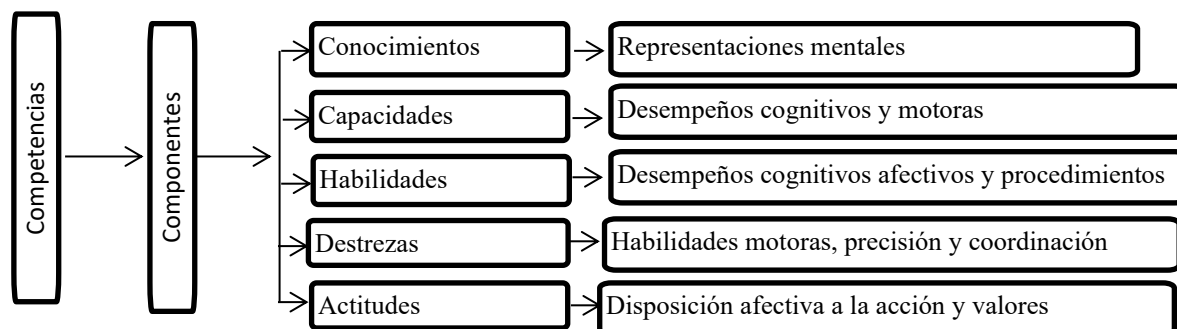
Figura 7. Mapa conceptual de Ciencias Sociales. Fuente: autoría propia



3.3 Competencias, capacidades de las ciencias sociales

La educación asociada a la formación por competencias, de acuerdo con la posición de Tobón (2013), tiene fundamento en una concepción de formación integral que es la que fomenta el aprendizaje significativo en función de articular la teoría con la práctica. Desde esta perspectiva se busca articular coherentemente los diferentes niveles de la educación, en función de proyectar el aprendizaje hacia el área laboral y hacia la convivencia social.

Figura 8. Mapa conceptual de las competencias



De la misma manera, cuando se concretan los términos generales concernientes al concepto de «competencia», también se pone de manifiesto que no hay precisamente un consenso al respecto, como lo evidencian Soto (2002). Las diferencias se justifican, en gran medida, a la manera en que se entiende la gestión del aprendizaje personal de los sujetos. El uso del nombre competencia está, en mayor o menor medida, supeditado a los contextos de la gestión, la autoridad, la educación, la función en el desempeño, la aptitud o idoneidad, a la competencia entendida como competición o bien a la reválida que se enuncia en la combinación de unos requerimientos para realizar una tarea de forma eficiente. Las definiciones que proponen los autores se observan en la Tabla 13.

Tabla 13. Definición de competencias

Autores	Definición
Ouellet (2000)	"Como principio de organización de la formación, la competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular" (Ouellet, 2000, p.37)
Gómez (1997)	"Las competencias incluyen una intención (interés por hacer las cosas mejor, interés por hacer algo original), una acción (fijación de objetivos, responsabilidad sobre resultados, asunción de riesgos calculados) y un resultado (mejorar en la calidad, en la productividad, ventas e innovación en servicios y productos)" (Gómez, 1997, p. 52)
Gonczi y Athanasou, (1996)	Las competencias se conciben como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas (Gonczi y Athanasou, 1996)
Bunk (1994)	La competencia dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer la actividad laboral (Bunk, 1994)
Bogoya (2000)	Las competencias son una "actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes" (Bogoya, 2000, p. 11)

Levy (2000)	Las competencias son "repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada" (Levy, 2000, p. 10)
Mulder, Weigel y Collins (2007)	"Capacidad para llevar a cabo y usar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que están integradas en el repertorio profesional del individuo" (Mulder et al., 2007, p. 18)
Díaz (2006)	"La competencia como desempeño que implica la integración de atributos generales (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) requeridos para desempeñarse de modo inteligente ante situaciones específicas, parte de supuesto de que los conocimientos son "cosas" que se pueden poseer, adquirir, transmitir" (Díaz, 2006)
Kobinger (1996)	"Una competencia es un conjunto de comportamiento socioafectivo y habilidades cognitivos psicológicos, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea" (Kobinger 1996)
Perrenout (2008)	La competencia permite identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de contexto con idoneidad, ética teniendo en cuenta los pilares de la educación (Perrenout 2008)
Tobón (2013)	"Desde el punto de vista pedagógico, actualmente las competencias se entienden como actuaciones integradas para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad, ética, integrando el saber ser, el saber hacer, y el saber conocer" (Tobón 2013, p. 11)

El concepto de competencia, según Tobón (2013), no es un concepto moderno; el mismo autor nos aclara que empieza a considerarse como "un rasgo o logro enfocado en mejorar el rendimiento y la calidad del trabajo" (p. 9); Nos enfrentamos al reto de mejorar la mala calidad educativa, y la formación basada en competencias, es una buena alternativa que se asoma, aunque como bien señala Monín (2000a), no se modificarán situaciones si estas ideas y propuestas no se hacen concretas desde la práctica docente. En la actualidad, el enfoque por competencias está cobrando una mayor importancia en la educación y, por osmosis, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así va incidiendo cada vez más en el ámbito educativo, pero también se va consolidando como un concepto interpelador y transversal a todos los niveles educativos, retador de los problemas actuales. En este sentido, se presentan los principales retos de la educación. Estos, se sintetizan en la Tabla 14.

Tabla 14. Retos de la educación

Retos de la Educación	Planteamientos que sustentan
1. Hacer prevalecer la educación como un derecho fundamental	• Educación de calidad para todos • Las competencias para asegurar el perfil y necesidades sin excluir
2. Poseer dominio teórico y metodológico	• Disposición al cambio • Evaluar las experiencias pedagógicas y socializar
3. Lograr que los procesos de planeación sean sencillos	• La planeación sea necesaria, pero sin complicaciones y con sencillez

	• Dejar al docente su criterio de adaptación con libertad de acuerdo al contexto y las necesidades de los educandos
4. Aplicar el pensamiento complejo	• Basado en la teoría, aplicar el pensamiento complejo • Abordar la enseñanza con pertinencia, flexibilidad, vinculación, creatividad y ética
5. Reestructurar los enfoques tradicionales por competencias	• Buscar referentes socioformativos • Visión integral en la formación
6. Enfocar la evaluación por valoración de forma sistémica	• Considerar el ambiente y los deferentes factores que influyen • Exige nuevos criterios y recursos en este proceso
7. Reemplazar las pruebas tradicionales por pruebas basadas por competencias	• Pruebas basadas en niveles de desempeño • Aprendizaje basado en problemas (ABP)

(Tobón, 2013)

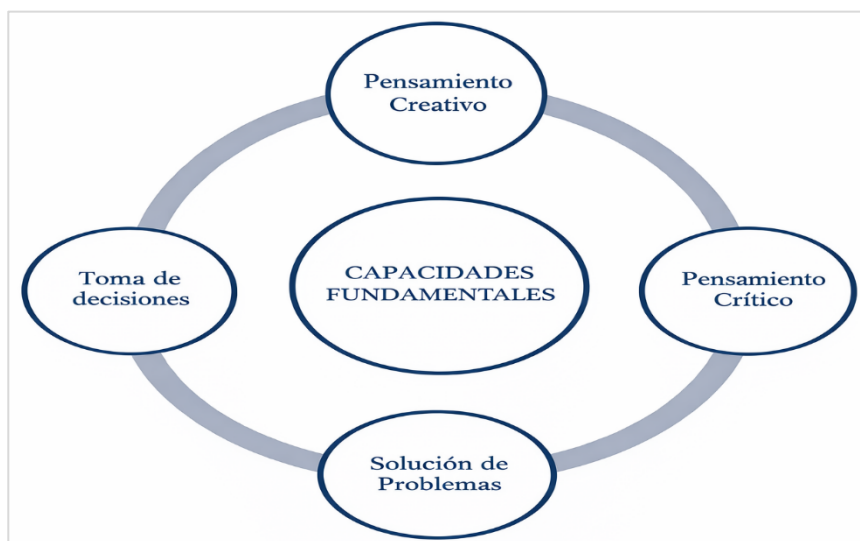
3.4 Capacidades de las ciencias sociales

En la educación básica, el desarrollo de capacidades se orienta al logro de la realización personal del estudiante, para lo cual el docente asume la responsabilidad de prepararlo para el ejercicio de la ciudadanía y la asunción de compromisos en la construcción de una sociedad democrática, justa, inclusiva, próspera y tolerante, promotora de una cultura de paz. El fortalecimiento de dichas capacidades en el aula exige la comprensión del contexto real del educando, a partir del cual deben adecuarse las estrategias pedagógicas que potencien sus habilidades. Desde un marco teórico orientador, la educación en todos sus niveles concibe las capacidades como potencialidades inherentes a la persona, susceptibles de desarrollarse a lo largo de la vida, y que se sustentan en la interrelación de procesos cognitivos, socioafectivos y motores, permitiendo la determinación de los logros educativos. El desarrollo de capacidades posibilita que el ser humano enfrente con éxito diversos contextos y responda de manera eficaz a problemáticas de la vida cotidiana, personal, social y profesional, evidenciándose en su desempeño diario y transformándose progresivamente a lo largo de su existencia.

En la serie de capacidades, se puede referir a las capacidades que tienen los niveles más altos de complejidad, así como el hecho de que son las capacidades que están más relacionadas con las intencionalidades formativas que plantea el currículo. Se dan de forma vinculada; se tejen redes de pensamiento con el objetivo de maximizar las capacidades y potencialidades de las personas.

La Figura 8, muestra las principales capacidades, entre las que tenemos: el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de actuar y conducirse de forma reflexiva y que produce conclusiones propias, y argumentadas; el pensamiento creativo, el cual refiere a la capacidad de proponer formas originales de actuación, que van más allá de caminos conocidos o cánones establecidos; la solución de problemas, que significa la capacidad de reconocer respuestas alternativas, adecuadas y pertinentes cuando se presentan situaciones difíciles o de conflicto; y la toma de decisiones, que hace referencia a la capacidad de elegir, de entre varias alternativas, aquella más coherente, conveniente y apropiada, de tal forma que en este proceso se utilicen criterios de juicio que tengan en cuenta los riesgos y las consecuencias de dicha decisión. A continuación, mostramos una tabla en la que estas capacidades fundamentales son desarrolladas en mayor profundidad.

Figura 9. *Capacidades fundamentales*



La Tabla 15 muestra que el pensamiento crítico se asienta en la base, ya que permite que se envuelvan los procesos de comprender, indagar, regular las emociones y aprehender el conocimiento de forma justa. Desde la capacidad de pensar críticamente, la resolución de problemas posibilita la movilización del pensamiento crítico en situaciones concretas, lo que también permite saber cómo identificar los problemas, formular hipótesis y trabajar en equipo para solucionar problemas que tienen valor. Finalmente, la toma de decisiones integra y proyecta

las capacidades anteriores y orienta al estudiante hacia el análisis de la información, la valoración de las alternativas y la actuación adecuada frente a situaciones presentes o futuras que tengan que ver, incluso, con el propio proyecto de vida.

Tabla 15. *Capacidades Fundamentales*

Aspecto	Pensamiento crítico
Enfoque	Cognitivista; construcción del conocimiento
Propósito	Comprensión profunda y pensamiento eficaz
Indicadores	Cuestiona, analiza, regula emociones, valora con justicia
Estrategias	Preguntas, investigación, hipótesis, reflexión
Actividades	Debate, <i>role playing</i> , análisis, experimentación
Aspecto	Solución de problemas
Propósito	Resolver problemas y lograr aprendizajes significativos
Indicadores	Identifica problemas, formula hipótesis, comunica ideas, trabaja en equipo, aplica soluciones
Estrategias	Método heurístico, inferencias, analogías, aprendizaje basado en problemas, análisis de casos
Actividades	Lectura comentada, esquemas, debate, trabajo en equipo, conclusiones y propuestas de solución
Aspecto	Toma de decisiones
Propósito	Resolver problemas actuales o potenciales y proyectar el proyecto de vida
Indicadores	Formula estrategias y alternativas, identifica problemas relevantes, argumenta decisiones, analiza información, actúa de forma asertiva
Estrategias	Actividades experimentales, proyectos, debates, indagación e investigación.
Actividades	Propuestas de solución, conclusiones a partir de lecturas, formulación de estrategias de resolución

3.4.1 Capacidades específicas

Presentan una menor complejidad y ayudan operativizar las capacidades que se pretende lograr en el área. En la siguiente tabla presentamos las definiciones de las capacidades específicas más importantes:

Tabla 16. *Cuadro de Capacidades Específicas y sus definiciones*

CAPACIDAD ESPECÍFICA	DEFINICIÓN	PROCESOS COGNITIVOS	
		PROCESOS COGNITIVOS / MOTORES	CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO COGNITIVO
IDENTIFICAR	Capacidad para ubicar en el tiempo, en el espacio o en algún medio físico, elementos, partes, características, personajes, indicaciones u otros aspectos	Recepción de información	Proceso mediante el cual se lleva la información a las estructuras mentales
		Caracterización	Proceso mediante el cual se señalan características y referencias
		Reconocimiento	Proceso mediante el cual se contrastan las características reales del objeto de reconocimiento con las características existentes en las estructuras mentales
DISCRIMINAR	Capacidad para encontrar las diferencias esenciales	Recepción de información	Proceso mediante el cual se lleva la información a las estructuras mentales

	entre dos o más elementos, procesos o fenómenos	Identificación y contrastación de características	Proceso mediante el cual se identifican características de cada elemento y se comparan con las características de otros
		Manifestación de las diferencias	Proceso mediante el cual se manifiestan las diferencias entre uno y otro elemento
COMPARAR	Capacidad para cotejar dos o más elementos, objetos, procesos o fenómenos con la finalidad de encontrar semejanzas o diferencias	Recepción de información	Proceso mediante el cual se lleva la información a las estructuras mentales
		Identificación de las características individuales	Proceso mediante el cual se identifica o señala referentes de cada elemento
		Contrastación de características de dos o más objetos de estudio	Proceso mediante el cual se contrasta las características de dos o más elementos
CAPACIDAD ESPECÍFICA	DEFINICIÓN	PROCESOS COGNITIVOS	
		PROCESOS COGNITIVOS/MOTORES	CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO COGNITIVO
REALIZAR	Capacidad que permite ejecutar un proceso, tarea u operación	Recepción de la información del qué hacer, por qué hacer y cómo hacer (imágenes)	Recepción de información sobre el qué se va a realizar y el cómo se va a realizar. En algunos casos se requiere incorporar imágenes visuales del cómo se va a realizar
		Identificación de los procedimientos que involucra la realización	Proceso mediante el cual se identifican y secuencian los procedimientos que se pretende realizar
		Ejecución de los procedimientos controlados por el pensamiento.	Se ponen en práctica los procedimientos de la realización

3.4.2 Los contenidos en el proceso didáctico

MINEDU (2016) plantea la necesidad de desarrollar capacidades y alcanzar competencias. Esta meta requiere el desarrollo humano a través de la adquisición de aprendizajes, los cuales se fundamentan en contenidos y actividades específicas. Por lo tanto, es necesario analizar los contenidos en cuanto a su definición, características y tipología, así como entender la relación entre ellos, los criterios para su selección y secuenciación, los niveles de concreción y el rol del docente en este proceso. A continuación, se presenta un análisis basado en el siguiente gráfico.

3.5 Definición y características de los contenidos curriculares

Los contenidos curriculares son un conjunto de saberes o formas culturales sobre los cuales se considera que la asimilación y la apropiación, por parte del alumnado, son las que han de servir de base para el desarrollo y la socialización del mismo (Coll 1992: 79, citado en Domínguez, 2007). Los contenidos hacen referencia a las diversas formas de adquirir comprensión cultural y de relacionarse socialmente dentro de uno o diversos contextos, posibilitando así que el docente pueda optar entre las formas que la misma práctica docente le proporciona. Dicha formulación

permite al docente optar por organizar una serie de actividades pedagógicas en el aula o en la correspondiente sección, para poder llevar a cabo el trabajo con el conocimiento, las actitudes y los valores. Para Gimeno (1992: 163, citado en Domínguez, 2007), en la perspectiva del currículo se afirma que los contenidos agrupan aquellos aprendizajes que el alumnado tiene que ir alcanzando para avanzar en las direcciones que establecen los fines de la educación, tanto dentro del área curricular, como fuera de ella, estimulando una serie de comportamientos, adquisición de actitudes, valores, habilidades de pensamiento y, por supuesto, de conocimiento.

Caracterización de los contenidos

Siguiendo el planteamiento de Medina (2009), tomamos algunas características generales que son aplicables a todos los contenidos:

- a) Se seleccionan los aspectos relevantes y significativos de los saberes culturales.
- b) A partir de la selección, se deben determinar criterios relevantes que permitan al estudiante desarrollar sus habilidades.
- c) Los saberes históricos generales se desglosan en materias o disciplinas por su complejidad.
- d) Los conocimientos deben ser adecuados, o contextualizar, tal como se manifiesta en el currículo.
- e) Su asimilación se considera esencial para el desarrollo de las capacidades del alumno.
- f) Constituyen un paso importante en la concreción de las intenciones educativas.
- g) El proceso de asimilación consiste en una reconstrucción del saber históricamente construido y culturalmente organizado.
- h) La construcción de nuevos significados se sustituye a partir de la concepción transmisiva y acumulativa.

El término "contenido" tiene un alcance mucho más amplio que un mero tema concreto, es decir: el tema que sirve de base para hacer una selección de los saberes que concurren en un saber formalizado y elaborado (Gimeno, 1988). Debido a ello, también, por ejemplo, se considera contenido a todo aquello relacionado con lo que, en la práctica escolar (dentro y fuera del aula), pueda considerarse como hecho, concepto, procedimiento, principio, actitud, norma o valor (Coll,

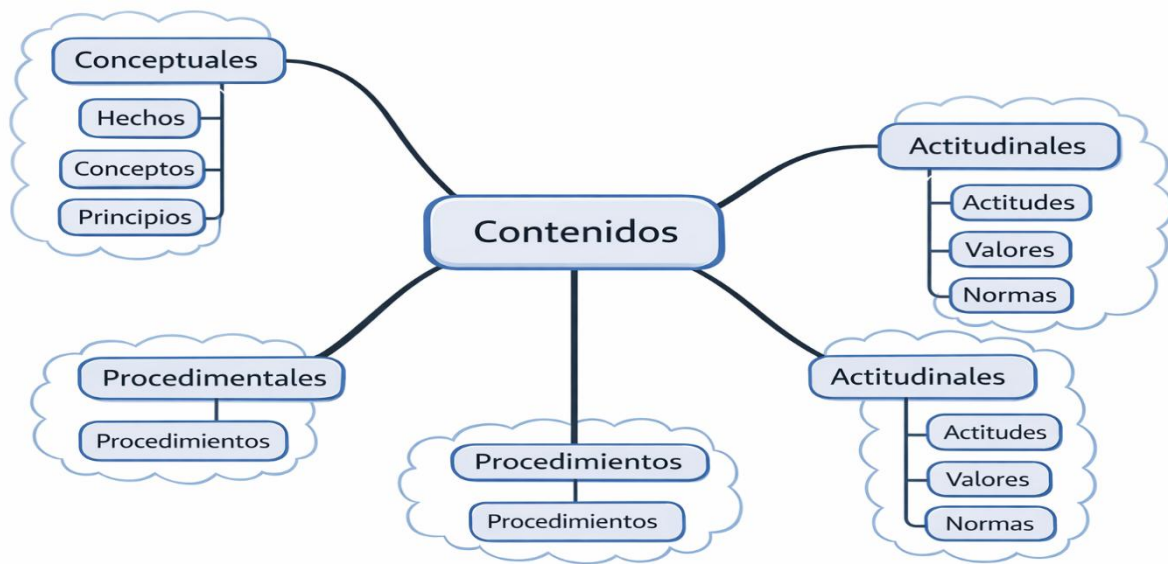
1992). La perspectiva constructivista del aprendizaje, y de la enseñanza que sustenta nuestro sistema educativo, resalta la importancia de los contenidos como formas culturales importantes para promover el desarrollo personal y social de los alumnos. Los saberes a considerar, provenientes de diversos orígenes, pasan a ser considerados valores importantes para evitar posibles desigualdades en la formación básica de los alumnos. Por consiguiente, el docente ha de tener en cuenta los tres tipos de contenidos que se exponen seguidamente, tratando de integrarlos de forma convergente a la hora de llevar a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje. Tan solo en determinadas ocasiones, dependiendo de las características del alumnado, el profesor se podrá hacer, de preferencia, de uno u otro tipo de contenido (Medina, 2009).

Tipología de los contenidos

Los contenidos están en función de una tipología que no es solo de lo técnico, sino que también es procedimiento o estrategia.

Las aportaciones de la psicología educativa o las ciencias de la educación han servido para dar una concepción integradora de los contenidos en el proceso didáctico. Estos tipos de contenidos son: conceptuales, procedimentales y actitudinales; enseñanza y aprendizaje, de forma interdependiente y de esencia pedagógica, tal como se muestra en la Figura 9. Como se ha anotado, no trabajan de forma diferenciada la enseñanza y el aprendizaje en las actividades de enseñanza y aprendizaje, en cuanto la distinción de los tres tipos de contenido es de carácter pedagógico. Por consiguiente, los contenidos se deben de trabajar de forma convergente en las actividades escolares. En el gráfico siguiente se presentan los tipos de contenidos y sus características.

Figura 10. Tipos de contenidos del sistema educativo



Nota: Adaptado en (OpenAI, 2026)

El proceso de aprendizaje y de selección de contenidos puede ser enunciado y desarrollado a partir de tres aspectos básicos. Primero, hay que aproximarse a la realidad, que es lo que el conocimiento, a través de la forma de hechos, datos, principios, leyes y conceptos, permite hacer y, por otro lado, los conocimientos que se van seleccionando tienen que estar relacionados con la vida práctica y ser significativos para llegar a tener relación con los intereses del sujeto que aprende la materia de estudio.

En cuanto a la manera en que se alcanzan estos contenidos, se puede llegar a proponer las representaciones de la realidad, lo que precisamente implica relacionarlos con los conocimientos previos y, entonces, traducirlos a un lenguaje propio, a partir de los contenidos seleccionados.

Por lo que respecta a la selección que debe hacer el docente de los contenidos conceptuales, se ha de formular una selección priorizada de los contenidos que vayan a servir para conseguir las competencias que se han establecido y, en lo que respecta al orden de los contenidos que se han de escoger, es necesario que sigan un determinado orden lógico, y el orden que les darán se ha de poner en relación con los intereses y necesidades del alumno, de forma que el aprendizaje sea más individualizado y más significativo.

Según Coll (1992), los conceptos designan conjuntos de objetos, sucesos, acciones ideas o símbolos. Los principios enunciados describen los cambios que se producen en un objeto, suceso o situación. Los hechos cumplen, generalmente, un papel de contenido de soporte.

Tabla 17. *Tipos de contenidos del sistema educativo*

Contenidos Conceptuales	
Son	Condiciones
Hechos: acciones, cosas, datos, obras realizadas Conceptos: Ideas, representación mental de un objeto, imágenes mentales, relación entre varias ideas Principios: Los enunciados describen los cambios que se producen en un objeto o situación	- Razonar las respuestas a preguntas dadas, no aprender las respuestas correctas - Elaborar y construir personalmente los conceptos, no solo incluir datos - Hacer trabajar la memoria comprensiva - Tener en cuenta los saberes anteriores - Relacionarse con procedimientos y actitudes
Contenidos Procedimentales	
Son	Condiciones
- Conjunto de acciones ordenadas que permiten el logro de una meta - Se refieren al saber hacer	- Incluirlos a la hora de programar, porque no surgen espontáneamente - Proporcionar cantidad suficiente de práctica guiada, lo cual supone una intensa interacción entre el profesor y el alumno - Evaluar el logro a través de su transferencia en otros contextos - Interrelacionarse con conceptos y actitudes
Contenidos actitudinales	
Son	Condiciones
Actitud: disposición que se manifiesta de algún modo, tendencia relativamente estable a comportarse de una forma consistente ante diferentes situaciones, objetivos, sucesos o personas Valor: cualidad que hace estimable alguna realidad, bien deseable, principio que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento o situación Norma: modo en que se debe hacer una cosa, patrones de conducta compartidos con los miembros de un grupo que deben respetar las personas en determinadas situaciones	- Apoyarse en actividades significativas - Los ejemplos de los adultos que rodean a los alumnos - Posibilitar el paso progresivo de una moral heterónoma regulada por otros, a una moral autónoma - Interrelacionarse con conceptos y procedimientos

Destrezas y habilidades

Según el procedimiento como conjunto de destrezas, de técnicas, de habilidades y de estrategias, el mismo hace alusión a la capacidad que queremos que el alumno desarrollara con nuestras orientaciones y apoyos.

Los procedimientos constituyen herramientas para el aprendizaje, y su dominio capacita al alumno para aprender a aprender. Conocerlos conlleva saber cómo se hace algo, determinar cuál es la forma más idónea para trabajar en una situación. Se aprenden a través de actividades experienciales y de la repetición de la acción, en diversas circunstancias y contextos. El aprendizaje de procedimientos exige al alumno saber aplicar aquellas técnicas o estrategias adecuadas para resolver las situaciones problemáticas (Medina, 2002, p.135).

En resumen, los contenidos procedimentales son la manifestación de los conocimientos teóricos, se pone en evidencia el uso de estrategias y de técnicas con el fin de alcanzar una meta. En cambio, los contenidos actitudinales son los que tienen como objeto ayudar a llevar a cabo los procesos de pensamiento y a facilitar el aprendizaje de cualquier tipo de contenido de la educación (conceptual, procedimental o actitudinal), ya que se asocia con valores, actitudes y normas.

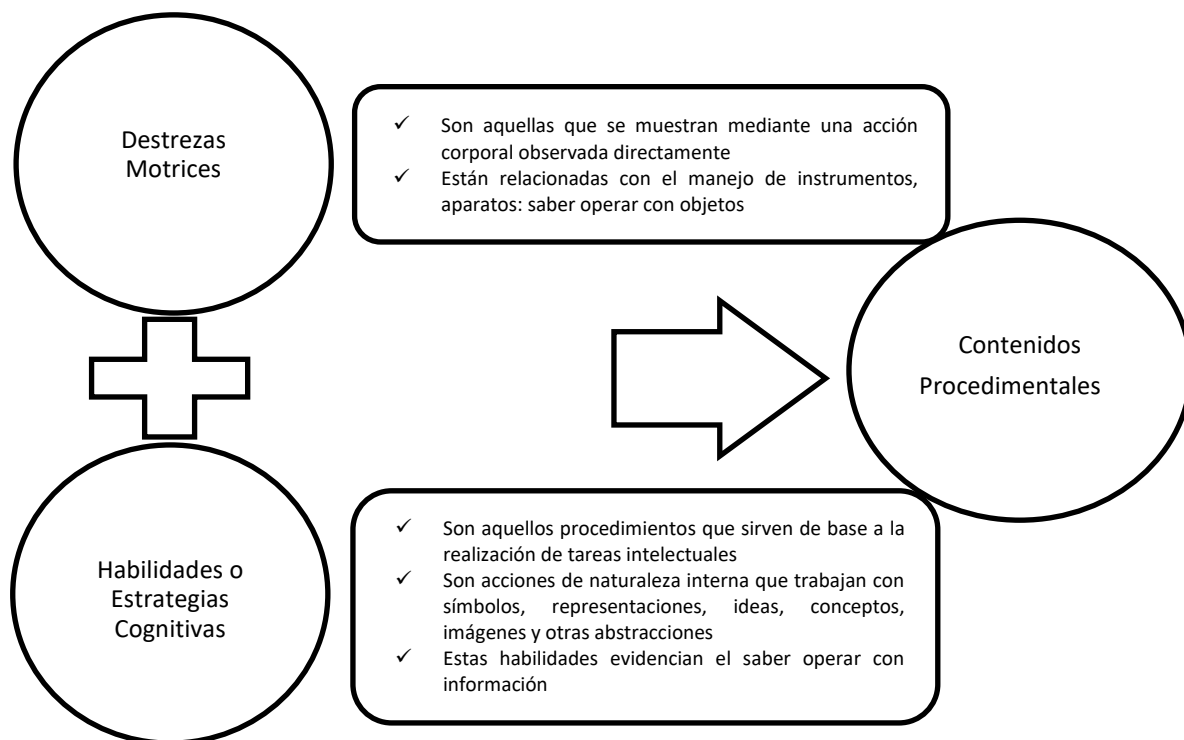
Los valores se concretan en normas, que son las reglas o patrones de conducta comúnmente admitidos por quienes constituyen un determinado grupo social. Se trata de pautas de comportamiento asumidas y consideradas como apropiadas o inapropiadas, en los distintos contextos, por todos los miembros del grupo. Los centros escolares no pueden eludir la concreción de unas normas que regulen la convivencia escolar e impulsen la consecución del sistema de valores, asumido en sus finalidades educativas. El aprendizaje de contenidos actitudinales exige el conocimiento de las normas y valores que el sujeto capta, reinterpreta e interioriza comportamientos, actitudes y normas, que van conformando su forma de ser y actuar (Flores, 2014, p.31).

Flores señala la importancia de las normas como la configuración de los valores que asume un grupo social. Las normas constituyen el sistema de comportamiento que la mayoría de los miembros de la comunidad acepta, y su función dentro del marco escolar es importante. Los centros escolares deben poner en práctica normas que regulen la convivencia, pero también deben promover la interiorización de los valores que se establecen en el marco de sus objetivos educativos. El aprendizaje de los contenidos actitudinales está relacionado con la comprensión y asunción de las normas y valores que determinan su conducta, actitudes e identidad. Este proceso de interiorización es básico para la formación de los escolares y también para el desarrollo completo de la persona como miembro socialmente responsable.

La Figura 10 establece un vínculo entre las destrezas motrices y las habilidades cognitivas o estrategias cognitivas en relación a los contenidos procedimentales. Las destrezas motrices remiten a aquellas habilidades físicas que son concretas, es decir, aquellas habilidades físicas que quedan reflejadas mediante una acción corporal visible (como, por ejemplo, el manejo de instrumentos o de aparatos), lo que implica la habilidad como capacidad para manejar objetos de su práctica. Las habilidades o estrategias cognitivas, en cambio, se refieren a los procedimientos

mentales que dan soporte para llevar a cabo tareas más intelectuales. Estas habilidades dan lugar a ciertas acciones internas que operan con símbolos, representaciones, ideas, conceptos, imágenes y otras abstracciones, por lo que permite operar con información de forma intelectual. Ambas habilidades constituyen la base de desarrollo de los contenidos procedimentales, haciendo referencia al "saber hacer" (en los planos físico e intelectual).

Figura 11. *Destrezas y habilidades motrices*



3.6 Las áreas curriculares, competencias, capacidades y contenidos

Los contenidos de las áreas curriculares en la actualidad están planteados por el Ministerio Nacional de Educación (MINEDU, 2016) son las siguientes áreas:

- 1) Matemáticas
- 2) Comunicación
- 3) Inglés
- 4) Arte y cultura
- 5) Educación por el Arte
- 6) Ciencias Sociales
- 7) Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica.

- 8) Educación Física
- 9) Educación Religiosa
- 10) Ciencia y Tecnología
- 11) Educación para el Trabajo
- 12) Tutoría y Orientación Educativa
- 13) Horas de libre disponibilidad

Los contenidos temáticos se encuentran estructurados y organizados en bloques dentro de cada área, con la finalidad de informar sobre aquello que resulte realmente necesario trabajar para conseguir el desarrollo de las competencias y capacidades preconizadas. Cada bloque se debe concebir, de igual manera, para conseguir aquellas capacidades.

La educación secundaria básica en el Perú constituye el tercer nivel de la educación básica regular y se organiza en cinco grados. Su finalidad principal consiste en hacer trabajar las competencias de los estudiantes por medio de una formación humanística, científica y tecnológica, por medio de metodologías ajustadas a la necesidad de adaptarse a cambios profundos o inesperados, como los ocurridos en el año 2020, cuando se tuvieron que llevar a cabo estrategias virtuales. Este nivel, el VI y VII de la educación básica regular, responde a la manera de ir preparando a los estudiantes y sus prácticas para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y la posibilidad de alcanzar niveles superiores de estudio.

Con ese propósito, en este punto nos ocuparemos del área de «Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica», un área que está relacionada con la parte psicológica y social. Las competencias, cuando se van construyendo, van dando a los estudiantes la oportunidad de ir construyendo su identidad y de aprender a convivir y a participar democráticamente.

El objetivo del trabajo consiste en dotar a los futuros docentes de los conocimientos que forman parte de su labor, desarrollados por medio del contraste entre la secuencia de experiencias prácticas que recoja su práctica pre profesional y la teoría en la práctica.

Características de los estudiantes

Según MINEDU (2016), las características del estudiante se encuentran orientadas hacia una formación integral que le permita el máximo desarrollo en sociedad. En términos resumidos, el estudiante se caracteriza por lo siguiente:

- Contar con una identidad personal y social, en cuanto es capaz de reconocer sus características, cualidades y limitaciones; en efecto, se siente en relación a su familia, escuela, comunidad, país y el mundo.
- Valorarse a sí mismo, aceptándose y enfrentando retos para poder lograr así sus objetivos.
- Ejercer plenamente su ciudadanía, practicando derechos y deberes.
- Desarrollar las competencias, capacidades, actitudes y valores que le permitan interactuar con eficacia en la sociedad.
- Estar formado para dar respuesta a los requerimientos del momento actual, con competencias en sostenibilidad, inglés, educación para el trabajo, y TIC.
- Contar con una formación integral en arte, cultura, educación física, salud y una propuesta intercultural y ambiental, respetando sus características, y sus propios intereses.
- Ser capaz de emprender tareas y divertirse en su medio familiar y escolar.
- Reconocer, expresar y regular sus emociones, reconociendo el efecto de sus acciones.
- Valorar la identidad de género y asimilar que hombres y mujeres pueden realizar las mismas actividades.
- Sentir afecto hacia aquellas personas que le otorgan protección y seguridad.

3.7 Área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica

Los principios de carácter teórico, y también metodológico, que rigen el proceso didáctico en la enseñanza y aprendizaje tienen por base las psicologías: humanista, cognitiva y social, con el propósito de ir formando las habilidades, capacidades y competencias a conseguir para el desarrollo de la persona y para un ejercicio de la ciudadanía responsable, favoreciendo una convivencia satisfactoria.

El área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica incide en los procesos de reflexión, así como en la construcción de una mirada crítica y ética. De este apartado se derivan dos competencias básicas:

La primera competencia es la de «construir la identidad», cuyo propósito es generar en el estudiante un conocimiento y apreciación de su ser bio psicosocial, es decir, en aspectos como lo histórico, lo étnico, lo social, lo sexual, lo cultural y de género, etcétera. Su identidad la va construyendo porque la va generando de forma continua a través de la interacción en los distintos contextos (familia, escuela y comunidad). No es la búsqueda de una identidad "ideal", sino es que cada estudiante, a su ritmo y a su criterio, va con la formación de una identidad propia. Las capacidades a conseguir son: a) auto aprecio, b) autorregulación emocional, c) reflexión y argumentación ética, d) vivir la sexualidad de una manera consciente y responsable.

La segunda competencia es la de «convivir y participar democráticamente». En este proceso de aprendizaje, el estudiante establece las relaciones con los demás siguiendo normas de justicia e igualdad, respetando las diferencias y siendo un agente activo en el ejercicio de la ciudadanía. Esta competencia implica consolidar los procesos democráticos y los derechos humanos. Las capacidades son: a) relacionarse con todas las personas, b) construir normas y asumir acuerdos y leyes, c) afrontar conflictos de manera constructiva, d) involucrarse en acciones que promuevan el bienestar común.

Las competencias y los enfoques transversales permiten completar de forma coherente y adecuada el área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica, completando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, otorgándoles tridimensionalidad e interrelación.

3.8 Propuestas para la enseñanza del Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica

La Tabla 18, presenta el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, la cual busca reforzar el logro de la identidad, la autodeterminación y la educación en ética en el estudiante, todo ello, a fin de que el educando se conozca, regule emociones, construya el proyecto vital, y ponga en práctica el ejercicio de la ciudadanía activa y responsable. Conjuntamente, presenta los ejes de adolescencia, derechos, interculturalidad, y cultura de paz, mientras se promueven

habilidades sociales, la formación del pensamiento crítico, y la actitud de regirse por la convivencia democrática y el compromiso con la misma en su entorno.

Tabla 18. *Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica*

Fundamentación	Competencias del área	Capacidades	Componentes	Ejes temáticos	Contenidos
Para un desarrollo óptimo en el proceso enseñanza aprendizaje, es necesario conocer los propósitos de esta área. ¿Por qué? Porque el desarrollo personal del estudiante le permite tomar decisiones para su propio bienestar y el de las demás personas que lo rodean y una actuación cívico-ciudadana. ¿Para qué? Para que el alumno desarrolle sus habilidades sociales, su autoestima y auto concepto, de manera que pueda vincularse asertivamente con su realidad. Para promover una formación personal autónoma, comprometida y solidaria en los diversos entornos en los que se desenvuelven.	Construye su identidad	• Se valora así mismo. • Autorregula sus emociones. • Reflexiona y argumenta éticamente. • Vive su sexualidad de manera integral y responsable de acuerdo a su etapa de desarrollo y madurez.	- Personalidad e Identidad - Interacción y formación filosófica	• Adolescencia • Autoconocimiento • Sexualidad y género • Vínculo familiar • Aprendizaje • Proyecto de vida y uso del tiempo • Reflexión filosófica	• Comunicación intrapersonal e interpersonal: asertividad • Influencia de los medios de comunicación • Globalización e identidad • Construcción de la identidad y autoestima • Sexualidad y personalidad • Salud sexual: La pareja. Amor y sexo • Rol educativo de la familia • Elección vocacional • Estilo de vida saludable
	Convive y participa Democráticamente	• Comprende su cuerpo. • Se expresa corporalmente.	- Autoformación e interacción. - Derechos universales - Código del niño y del adolescente - Principios democráticos	• Interculturalidad • Sociedad democrática • Derechos personales y sociales • Solución de conflictos • Cultura de paz	• Habilidades e intereses • Aprendizaje autorregulado • Aprendizaje cooperativo • Planificación del tiempo • Libertad, derecho y responsabilidad

Resumen

En este capítulo se presenta a las Ciencias Sociales como un conjunto variado de disciplinas que, con un método de trabajo, estudia la interacción social y la evolución histórica del ser humano, de los grupos y de las sociedades, en su afán de bienestar para la colectividad.

Sobre el fundamento epistemológico de las Ciencias Sociales, se señala la existencia de una relación particular, la existencia de una relación específica, entre el sujeto y objeto de estudio, la existencia de una relación científica y el fausto que adoptan en la investigación de la realidad social. Define el campo de las Ciencias Sociales en: antropología, psicología social, historia del arte, derecho social, sociología, demografía, economía, historia y geografía.

Por otra parte, encaminado desde la didáctica, señala que la enseñanza de las ciencias sociales tiene que favorecer la comprensión crítica de lo económico, social y cultural, en contextos concretos, y promover el diálogo, la ética y la participación. En su conjunto, el capítulo ofrece las bases teóricas y pedagógicas a partir de las cuales es necesario formar alumnados capaces de interpretar su propia realidad social y transformarla.

Actividades de Afianzamiento

Cuestionario

1. ¿Qué relación existe entre la reflexión epistemológica y las ciencias sociales?
2. Después de analizar las definiciones conceptuales de ciencias sociales, elabore su propia definición.
3. Señale que a su criterio las implicancias de las ciencias sociales en la didáctica
4. ¿Qué relación existe entre competencias, capacidades, habilidades y destrezas?
5. ¿Cuál es la tarea del docente en la selección y secuenciación de los contenidos?

ACTIVIDADES PARA CONTENIDOS

- a) Marque con una X el tipo de contenido a partir del enunciado.

Enunciado \ Contenido	Contenido		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
1. Codifica y decodifica información			
2. Valora su medio local			
3. Elabora un mapa conceptual			
4. Adverbios de lugar			
5. Participa positivamente en su grupo			
6. Redacta un cuento			
7. La Cultura Wari			
8. Interpreta un mapa			
9. Asume una actitud crítica			
10. El sistema solar			

b) Escriba frente a cada valor dos actitudes con las que el alumno pueda manifestarlo.

VALOR	ACTITUD
c) Generosidad	Comparte útiles con sus compañeros
d) Alegría	
e) Honestidad	
f) Respeto	
g) Lealtad	
h) Autoestima	
i) Comprensión	
j) Tolerancia	
k) Solidaridad	

Glosario de términos

Antropología. Abarca diversas esferas de la ciencia social, resaltando las estructuras sociales de cada contexto.

Capacidades. Conjunto de recursos y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tarea. En este sentido, este término está vinculado con el bien porque es naturalmente apto, en donde se hablaría de una capacidad potencial o talento, o porque ha sido capacitado mediante la educación.

Ciencias Sociales. Es la rama de la ciencia relacionada con la sociedad y el comportamiento humano, así como con la manera de organizarse.

Competencias. Las competencias son aquellas habilidades, capacidades y conocimientos que una persona tiene para ejecutar adecuadamente determinada función en los ámbitos personal, social y laboral, las cuales son obtenidas mediante el aprendizaje y la formación de las personas. Es una herramienta esencial para el desempeño, generalmente, en el ámbito profesional o de producción.

Destrezas. El termino destreza evoca la capacidad de una persona para ejercer de manera satisfactoria una tarea o un trabajo. En el aspecto académico, se enfoca más en las habilidades motrices. La destreza consiste en una producción ágil y eficaz sin pérdida de la calidad.

Epistemología. Rama de la filosofía que se ocupa de estudiar el conocimiento científico, su naturaleza, posibilidad, alcance y fundamentos.

Habilidades. Las cualidades de una persona competente para desempeñar una acción se conocen en conjunto como habilidades. Estas pueden ser innatas, que también son denominadas

naturales, y se distinguen de las aprendidas en que se manifiestan espontáneamente. Estas deben de prosperar mediante el entrenamiento, mientras que las habilidades sociales normalmente deben ser aprendidas.

Utopía. Según el Diccionario de la Lengua Española, es el plan, proyecto, doctrina o sistema anhelado, que aparenta ser de muy compleja realización.

Referencias

- Benejam, P y Pagés, J. (Coords) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. <https://historiprofeshome.files.wordpress.com/2019/05/ensenar-y-aprender-ciencias-sociales-geografia-e-historia-en-la-educacion-secundaria1-1.pdf>
- Caldarola, G. C. (2005). *Didáctica de las ciencias sociales*. Bonum.
- Coll, C., Pozo, J. I., Bernabé, S. y Valls, E. (1992). Los contenidos de la reforma. https://www.academia.edu/42170163/Cesar_Coll_Juan_Ignacio_Pozo_Bernabe_Sarabia_Enric_Valls_Los_contenidos_de_la_reforma_Ense%C3%B1anza_y_aprendizaje_de_conceptos_procedimientos_y_actitudes
- Didáctica general. (2014). *Didáctica general y su enseñanza*. Recuperado de <https://didacticacristinagallego.blogspot.com/2014/?cv=1>
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*.
- Domínguez, M. C. (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Editorial Pearson Prentice Hall.
- Epistemología. (s/f). *Didáctica de las ciencias sociales*. Recuperado de <https://didacticando.wordpress.com/epistemologia/?cv=1>
- Flores Mamani, D. (2014). Influencia de la estrategia del epítome en el aprendizaje de las culturas pre- incas del área de personal social, en estudiantes del cuarto grado de la eep 70068 Collana Lojera de Acora, durante el año 2013 [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación]. Recuperado de <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/900/TD%20CE%20F63%202014.pdf?cv=1&isAllowed=y&sequence=1>
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Maestro P. (1993). Epistemología histórica y enseñanza. *Ayer* N° 12. La Historiografía.

- Medina Revilla, A. y Salvador Mata, F. (2009). *Didáctica general*. <https://ceum-morelos.edu.mx/libros/didacticageneral.pdf>
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- OpenAI. (2026). *Clasificación de contenidos educativos* [Mapa mental]. Generado con DALL-E.
- Rozada Martínez, J. M. (1997). *Formarse como profesor Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. http://www.fedicaria.org/miembros/fedAsturias/Apartado_1/Formarse_como_profesor.pdf
- Soto Guzmán, V. (2002). Política, acciones curriculares y reformas de la Educación en Chile. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/282/288>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. https://issuu.com/cife/docs/libro_formacion_integral_y_competen
- Vásquez, S. M. (1995). *Filosofía de la educación*. CIAFIC
- Zufiaurre, B. (2001). *Didáctica para maestras*. Madrid. Editorial CCS.

Capítulo IV

ESTRATEGIAS EN LA PROGRAMACIÓN Y EJECUCIÓN CURRICULAR

Unidad IV: Estrategias en la programación y ejecución curricular

Una enseñanza de calidad requiere que el docente haga una elección adecuada y justificada respecto a las estrategias didácticas que quiere poner en práctica; dicha elección debe estar basada en un diagnóstico pedagógico previo, que permita conocer las necesidades, intereses y nivel de rendimiento del alumnado, a fin de realizar una intervención educativa adaptada y conveniente.

Juana Ramírez Quiroz

4.1 Documentos pedagógicos para la programación

Los documentos pedagógicos para la planificación, de acuerdo a la Tabla 19, constituyen instrumentos técnicos y normativos, que guían la forma de planificar y llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en una institución educativa, fijando pautas, metas, contenidos, estrategias y criterios de evaluación que pueden garantizar la articulación del trabajo docente con el currículo nacional y el proyecto institucional (a la que también le viene otorgada una dosificación con una forma técnica y normativa). Del mismo modo, estos documentos pedagógicos para la programación posibilitan la articulación, secuencia de competencias y aprendizajes a lo largo del año, favorecen la contextualización de la enseñanza teniendo en cuenta las características del alumnado, y ofrecen criterios existentes para evaluar el modo en el que se establece el objetivo. Estos documentos garantizan coherencia, orden y calidad en la práctica pedagógica, limitando la improvisación y asegurando, por lo tanto, la forma de planificar y, también, de establecer las formas de enseñar y de aprender.

Tabla 19. *Definición de los documentos*

Documentos	Definición	Objetivos
Currículo Nacional de educación Básica	Un documento normativo y de orientación, válido para todo el país, que sintetiza las intenciones educativas y resume los aprendizajes previstos. Proporciona las nociones generales para el desarrollo del proceso pedagógico.	Formar de manera integral a los estudiantes en los aspectos físico, afectivo y cognitivo.
Proyecto Educativo Institucional	Es un instrumento de gestión que ayuda a orientar, conducir y definir la vida institucional. PEI da en la ejecución de las actividades del Plan Anual de Trabajo de la Institución Educativa concordado con el Plan de Desarrollo Concertado.	Formular y ejecutar políticas que le permitan a la institución cumplir con su misión, principios y objetivos, para el logro de la excelencia académica.
Plan Anual de Trabajo	Es un Instrumento de gestión derivado del PEI y del Informe de Gestión Anual de la Dirección del año	Definir los propósitos del trabajo. Expresan los cambios que se irán obteniendo de la

	anterior de la IE, que contiene un conjunto de acciones o actividades organizadas para ser alcanzadas en un año (corto plazo). Se trata de un plan operativo.	ejecución de los objetivos estratégicos del PEI.
Proyecto Curricular Institucional	Es un instrumento de gestión que se formula en la propuesta pedagógica en el marco del DN. Se elabora mediante el proceso de diversificación curricular, a partir de los resultados de un diagnóstico de los problemas y oportunidades, así como dificultades de aprendizaje de los estudiantes.	Motivar a los docentes para que experimenten nuevas prácticas y procedimientos.
Reglamento Interno	Documento que estipula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa. Responde a propósitos institucionales y asegura la interrelación de todos sus componentes organizacionales.	Tener en cuenta el PEI.
Tutoría Orientación Educativa	Es un documento normativo de acuerdo al Diseño Nacional es concebido como “un servicio de acompañamiento socio afectivo, cognitivo y pedagógico de los estudiantes. Es parte del desarrollo curricular y aporta al logro de los aprendizajes y a la formación integral del desarrollo humano”.	Realizar el acompañamiento socioafectivo y cognitivo, a contribuir a su formación integral, orientando su proceso de desarrollo en una dirección beneficiosa para ellos y previendo que pueda aparecer a lo largo del mismo. Derivar casos especiales.

La Tabla 20 presenta una sinopsis para acceder a las especificidades de los principales documentos de gestión educativa: el Currículo Nacional Escolar: flexible y adaptado a las exigencias del contexto; el Proyecto Educativo Institucional, que promueve la autonomía, la participación y el compromiso; el Plan Anual de Trabajo, que organiza acciones y metas de corto plazo; el Proyecto Curricular Institucional, para garantizar la coherencia en la enseñanza y la evaluación; el Reglamento Interno, que regula la convivencia de forma institucional; y Tutoría y Orientación Educativa, que acompaña el área formativa, preventiva e integral del estudiante.

Tabla 20. Características de los documentos

Documentos	Características
Currículo Nacional de Educación Básica	DIVERSIFICABLE: Su diseño permite un fluido proceso de construcción, adecuado a las características y demandas socioeconómicas, geográficas, culturales y educativas de las regiones, localidades e instituciones educativas donde se aplica. ABIERTO: Está concebido para la incorporación de contenidos que lo hagan pertinente a la realidad. FLEXIBLE: Permite modificaciones en función de la diversidad humana y social, de las particularidades, necesidades intereses de los grupos. SIGNIFICATIVO: los nuevos aprendizajes se deben marcar en cada uno de los estudiantes en función de sus necesidades.
Proyecto Educativo Institucional	DESCENTRALIZACIÓN: Tiene la finalidad de mejorar la eficacia del servicio educativo. AUTONOMÍA: Las instituciones tienen autonomía en la toma de decisiones. AUTORREFLEXIÓN: Requiere conocer las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. COMUNICABILIDAD: Tiene que haber canales de comunicación para que los integrantes manifiesten sus inquietudes y proporcionen ideas y sugerencias. COMPROMISO: Compromete a todos los miembros de la comunidad educativa. FACTIBILIDAD: Se tiene en cuenta lo que es posible para la institución. DEMOCRATIZACIÓN: Aporte afectivo de todos los actores de la comunidad educativa.

Plan Anual de Trabajo	Es de corto plazo: 1 año, por lo tanto, su horizonte es temporal. Responde a: tareas, acciones, tiempo, estrategia, responsables, a recursos humanos y financieros, metas e indicadores.
Proyecto Curricular Institucional	Otorga la coherencia Curricular Institucional. Responde a: ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Debe estar en correspondencia con: • Lineamientos Curriculares. • El PEI.
Reglamento Interno	• Regula derechos y deberes entre los actores de la comunidad educativa. • Articula las disposiciones generales de la comunidad. • Adecúa las normas de acuerdo a las necesidades de la institución.
Tutoría Orientación Educativa	FORMATIVA: Contribuye al logro de: competencias, capacidades, habilidades, valores y actitudes para enfrentar las exigencias y los desafíos. PREVENTIVA: Promueve factores protectores y minimiza factores de riesgo. PERMANENTE: El o la estudiante recibe apoyo y herramientas que le permitan manejar las situaciones ambientales y sociales. INTEGRAL: Promueve la formación integral en las y los estudiantes en lo bío psicosocial, emocional y moral. INCLUSIVA: La tutoría en el proceso educativo asegura la atención para todos los estudiantes, promoviendo la inclusión de aquellos que tuvieran necesidades educativas especiales. NO TERAPÉUTICA. La función tutorial no es reemplazar al psicólogo o psicoterapeuta, sino dar soporte y apoyo dentro de la I. E.

En la Tabla 21 se presentan la teoría y la normativa general en las que se fundamentan algunos documentos de gestión educativa: el CNEB está sustentado en enfoques humanistas y de enseñanza por competencias; el PEI en principios filosóficos, se sostiene en el diagnóstico institucional y en la planificación estratégica; el Plan Anual de Trabajo, en organización participativa - administrativa; el PCI, en la diversificación curricular en relación con el Diseño Nacional y con el PEI; el Reglamento Interno, en la convivencia y en la responsabilidad compartida, y Tutoría, en el marco legal y en el acompañamiento integral del desarrollo del estudiante. La tercera unidad, que tiene como título "Marco Histórico de las Ciencias Sociales - Psicología", propone la lectura y análisis del origen y la evolución de las Ciencias Sociales y su relación con la psicología de la educación. Delimita esa construcción histórica que ofrece su identidad y el modo de análisis de la realidad humana y social.

En su recorrido histórico, la unidad enfatiza la necesidad de reconocer el contexto histórico en el cual se desarrolla la realidad reciente. Desde el siglo XVI y, sobre todo, con su consolidación en los siglos XVIII y XIX, con las Ciencias Sociales se ha tratado de explicar la realidad social humana de forma sistemática y, en su inicio, tomó como referencia los métodos de las Ciencias Naturales, aunque dichas ciencias han mostrado límites para dar cuenta de fenómenos sociales complejos, reduciendo los mismos a leyes estrictas. Para este capítulo se sugiere dejar atrás la mirada parcial y acercarse a la mirada total de las Ciencias Sociales, una que contemple la diversidad cultural y

con una mirada prospectiva. Su principal aportación es ofrecer un soporte histórico y epistemológico robusto: muestra de qué forma estas ciencias han ido evolucionando para poder dar cuenta de las dimensiones éticas, políticas, económicas, sociales de la humanidad, a lo que se suma la incorporación de disciplinas como la antropología, para dar cuenta de la interacción y la vida en comunidad.

Este capítulo es clave también por cuanto permite al docente poder asumir una didáctica crítica y contextualizada, entender la complejidad de los fenómenos sociales y articular conocimientos con una perspectiva que tenga en cuenta una visión integral y prospectiva.

Tabla 21. *Fundamentación de los documentos*

Documentos	Fundamentación
Currículo Nacional de Educación Básica	En el plano psicológico, el currículo enfatiza la importancia de una educación humanista. El plano Pedagógico, tiene el objetivo de superar las dificultades que evidencian muchos docentes para poder diferenciar los contenidos conceptuales, procedimentales, los contenidos en actitudes. De este modo la tutoría también se entiende como una formación integral, que impulsa el proyecto de vida, los derechos humanos, la convivencia y el establecimiento de una disciplina escolar democrática. En el plano Sociológico, del Nuevo DN deducen los enfoques transversales.
Proyecto Educativo Institucional	En el Marco Filosófico Curricular: Principios y valores que orientan la gestión educativa que en el modelo propuesto se denominan: visión, identidad, misión y objetivos. En el Aspecto Analítico Situacional: Situación de la comunidad escolar (diagnostican) respecto de la situación en que se encuentran, explican una realidad. En el Aspecto Operativo: Considera la construcción del plan para el mediano plazo. La Formulación de metas a partir de los objetivos. Contiene los proyectos específicos o de desarrollo articulados entre sí, para el logro de los objetivos propuestos. El monitoreo a través de la verificación de indicadores. La evaluación: se plantea periódicamente.
Plan Anual de Trabajo	En lo Institucional: Promueve la participación organizada de los padres. En lo Pedagógico: Aplicar metodología activa orientada al desarrollo de las capacidades de los estudiantes. En lo Administrativo: Distribuir el mobiliario en función de criterios establecidos por los docentes.
Proyecto Curricular Institucional	La diversificación curricular comienza a nivel regional, focalizados en el CNEB, PEN y PER, los cuales se concretan en el Diseño Curricular Regional. En el nivel local, se toman en consideración las líneas de base regionales, el DN, el PER y el PEL, para elaborar orientaciones locales en cuanto a las instituciones educativas. La concreción final del currículo se produce en cada una de sus instituciones educativas. A partir del Diseño Nacional y el Proyecto Educativo Institucional, se realiza el Proyecto Curricular Institucional como principal instrumento de gestión educativa. A partir de los programas diversificados se realizan las programaciones curriculares anuales, las unidades y las sesiones de aprendizaje para las áreas y grados de acuerdo al Diseño Nacional.
Reglamento Interno	No hay comunidad educativa si no hay convivencia. La vida institucional ha de ser cohesión, respeto, cooperación, siendo reconocidas la autoridad de los poderes propios y los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad: el profesorado, el personal no docente, el alumnado y las familias, que como tales participan proponiendo la responsabilidad en la formación de sus hijos.
Tutoría Orientación Educativa	El Proyecto Educativo Nacional al 2021, a partir de la Ley n°. 28044, promueve la implementación de la Tutoría y Orientación Educativa en todas las instituciones. El Ministerio de Educación pone a disposición de estas instituciones orientaciones y materiales que permitan un acompañamiento socioafectivo, cognitivo y pedagógico de los estudiantes.

4.2 Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB)

El CNEB es el documento normativo oficial que establece los enfoques, principios, competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños que deben desarrollar los estudiantes durante el transcurso de la Educación Básica; en otras palabras, se define **qué se enseña, para qué se enseña y cuáles van a ser los niveles de logro esperados en cada ciclo**, garantizando con ello la coherencia, la equidad y la calidad en el sistema educativo. En tal sentido, el CNEB orienta explícitamente la planificación docente, definiendo:

- Las competencias y capacidades a priorizar para trabajar a lo largo del año.
- Los estándares y los desempeños que ayuden el logro del aprendizaje.
- Los enfoques que hay que transversalizar en la actividad pedagógica.
- La organización de las unidades y las sesiones que aseguren la progresión del aprendizaje.
- Los criterios y los instrumentos de evaluación.

En resumen, la programación anual se desarrolla a partir del CNEB, que es el marco obligatorio que guía los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

4.3 Tutoría y Orientación Educativa (TOE)

La Tutoría y Orientación Educativa se define como el conjunto de acciones pedagógicas y educativas con las que se pretende acompañar de forma integral al alumnado en el proceso de desarrollo personal, social y académico. Su objetivo es potenciar las habilidades socioemocionales, favorecer una convivencia democrática, prever situaciones de riesgo y promover la toma de decisiones responsables.

La TOE se desarrolla de forma intencionada en espacios de actividad de tutoría individual y grupal, interrelacionándose con el currículo y con la comunidad educativa, con el objetivo de contribuir al bienestar y formación integral del alumnado. En otros casos, la TOE se programa de manera independiente, como se visualiza el esquema en la Tabla 22.

Tabla 22. Estructura TOE

TOE	PAUTAS
Estructura para Tutoría y Orientación Educativa	El plan anual de tutoría debe tener los siguientes elementos: datos informativos, Fundamentación, Bases legales, Diagnostico Situacional, Objetivos, Metas, Estrategias.
Datos Informativos	- UGEL, Institución Educativa, Resolución de Creación, Área, Lugar, Distrito, Horario, Nivel, Director(a), Profesores responsables
Fundamentación	Se justifican las razones de la temática a desarrollar.
Bases legales	- Se consignan todas las bases legales vigentes, puesto que existe la normativa que regula el desarrollo de la tutoría.
Diagnóstico Situacional	- Tener en cuenta la aplicación del FODA para conocer las condiciones de la institución educativa, la realidad de los alumnos y en general.
Objetivos	Objetivos Generales: Acompañar y orientar al alumno en el conocimiento y comprensión de sí mismo. Objetivos Específico: Atender las necesidades de los alumnos y promover valores éticos, cívicos, patrióticos.
Metas	- Cantidad de alumnos atendidos (hombres, mujeres)
Estrategias	- Nombrar los tutores a fin de año, mencionar al educando por su nombre, dirigirnos a ellos con cariño y respeto, ser tolerantes y escucharlos, dar ejemplos de liderazgo
Bibliografía	- Textos del MED, Manual del MED
Evaluación	- Bimestral (lista de cotejo, fichas de observación, cuestionarios, informe de docentes y auxiliares)
Firma del director, firma del docente	- Firma del director y docente.

Fuente: MINEDU (2009).

4.4 Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El PEI es el documento que da cuenta de la gestión estratégica al definir la identidad, principios, objetivos, organización y lineamientos pedagógicos de una institución educativa. En esta se define la misión, la visión, los valores, el modelo pedagógico, las normas de convivencia, la estructura organizativa y las metas de mejora, orientando cada una de las acciones de tipo académico y administrativo. Definitivamente, el PEI es el mapa que conduce al funcionamiento de la institución tal como se visualiza en la Tabla 23, y hace dialogar el diseño de la propuesta formativa con las necesidades del entorno social en el cual se desarrolla.

Tabla 23. Estructura del PEI

Estructura	PAUTAS
Estructura de PEI	- En el cual se plasman: identidad, diagnóstico, propuesta y gestión pedagógica.
Identidad	- Se asignan la visión, misión y los valores que asume la institución.
Diagnóstico	- Se tienen en cuenta los diferentes aspectos de la comunidad educativa, la misma que debe ser medida de manera cuantitativa y cualitativa.
Objetivos estratégicos	- Permiten dar respuesta a la problemática planteada en el proceso diagnóstico.

Propuestas pedagógicas	- La propuesta pedagógica considera, como mínimo, los siguientes elementos: marco teórico, principios educativos, características de los agentes educativos, lineamientos del área y propuesta pedagógica basada en el currículo.
Propuesta de gestión	- La propuesta de gestión considera, como mínimo, los siguientes elementos: enfoque, principios, procesos y propuestas de la gestión pedagógica.

Fuente: (MINEDU 2009).

4.5 Proyecto Curricular Institucional (PCI)

El PCI es el documento de gestión pedagógica que materializa y adapta el Currículo Nacional a la realidad concreta de una determinada institución educativa. Asimismo, define la manera de organizar las competencias, contenidos, enfoques, metodologías y criterios de evaluación, teniendo en cuenta la problemática detectada en el PEI y las particularidades del contexto local. En definitiva, el PCI traduce el marco del currículo en decisiones pedagógicas de carácter operativo que guían la programación, el desarrollo de las clases y la evaluación en la institución.

A continuación, la Tabla 24 presenta las prioridades que se establecen para la implementación del PCI, por lo que se debe iniciar a partir de la problemática pedagógica que se ha extraído del PEI, e ir en respuesta a las necesidades propias de aprendizaje y enfoques transversales. La tabla también indica la formulación de valores y objetivos, el plan de estudios organizado y los diseños curriculares contextualizados. Asimismo, indica que la programación y las evaluaciones que se realicen vayan en función de los lineamientos institucionales y curriculares, para poder dar coherencia y pertinencia a la gestión pedagógica.

Tabla 24. *Prioridades que se debe tener en cuenta para la implementación del PCI*

ESTRUCTURA	PAUTAS
Estructura del PCI	el pci prioriza la problemática pedagógica de acuerdo con las necesidades de aprendizaje y enfoques transversales, panel de valores y actitudes, objetivos, plan de estudios, diseños curriculares diversificados por áreas, lineamientos metodológicos para la programación, aprendizaje, evaluación y tutoría.
Priorización de la problemática pedagógica	- La problemática se toma del PEI, con la finalidad de abordar la problemática desde la concepción de todas las áreas.
Necesidades de aprendizaje y enfoques transversales	- Se desarrolla en función a las necesidades de aprendizaje, a lo cual se deben agregar los enfoques transversales.
Panel de valores y actitudes	- Los valores propuestos responden a la problemática pedagógica priorizada.
Objetivos	- Los objetivos responden a la problemática pedagógica priorizada.

Plan de estudios	- Se tiene en cuenta la distribución de las horas de libre disponibilidad, el desarrollo de proyectos, talleres, entre otros.
Diseños curriculares diversificados	- Se tiene en cuenta el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. - Se tienen en cuenta los contenidos de aprendizaje relacionados con el entorno local y regional en los contenidos de cada área curricular.
Lineamientos para la programación y evaluación.	- Se tiene en cuenta los lineamientos para la programación curricular y los lineamientos del PEI.

Fuente: MINEDU 2009).

4.6 Programación del Período Promocional (PPP)

El PCA es el documento de planificación pedagógica con el que se programan y distribuyen, a lo largo del año escolar, las competencias, capacidades, desempeños, contenidos, enfoques y criterios de evaluación que se establecen en el currículo. Permite realizar la secuenciación de los aprendizajes en unidades didácticas siguiendo la disponibilidad temporal, las características de los estudiantes y las características del contexto institucional. Básicamente, la PCA traduce el currículo y el PCI en una planificación anual operativa que orienta el trabajo docente, durante todos los periodos del año académico, de manera ordenada y coherente. En la Tabla 25, se visualizan la estructura básica con la que debe contar un PCA.

Tabla 25. Estructura de la PCA

ESTRUCTURA	PAUTAS
Estructura de la programación anual	Datos Informativos (UGEL, IE, Grado), fundamentación, descripción, enfoque del área, descripción de los niveles de desempeño de las competencias al finalizar el ciclo. Diagnóstico – metas, calendarización, distribución y organización de las experiencias de aprendizaje, competencias transversales, enfoques transversales
Datos informativos	Los datos informativos contienen, como mínimo, la siguiente información: UGEL, IE, directora, nivel, grado, sección, docente
Fundamentación y Descripción	Justifica las razones de la temática a desarrollar.
Enfoque del Área	Los propósitos del área se han formulado en términos de capacidades y actitudes a partir del cartel de logros por ciclo y los valores priorizados en función al perfil del estudiante.
Descripción de los niveles de desempeño de las competencias al finalizar el ciclo	Competencias, capacidades, estándares del ciclo VII.
Diagnóstico - Metas	Nivel de logro (año anterior).
Calendarización	Periodo (inicio – término) semanas, días, en los cuales se refleja el tiempo probable.
Distribución y Organización de las experiencias de aprendizaje	- Experiencia articulada en cada bimestre - Título de experiencia de aprendizaje - Competencia del área - Desarrollo, medios y recursos
Competencias Transversales	Competencia, capacidades, experiencia.
Enfoques transversales	Generar una buena convivencia en función de los valores y actitudes, que docentes, alumnos y autoridades deben esforzarse por demostrar en la dinámica diaria de la escuela.

Material es y Recursos	-	Para los docentes (CNEB, Aprendo en Casa, MBDD, centro de recursos pedagógicos, Perú Educa, recursos de páginas web, bibliografía especializada)
	-	Para los estudiantes: plataforma Aprendo en Casa, recurso de páginas web)
Orientaciones para la evaluación	-	Instrumentos de evaluación
	-	Firma del docente, Firma del director o directora

Fuente: MINEDU 2009).

EJEMPLO DE PROGRAMACIÓN CURRICULAR ANUAL O PERÍODO PROMOCIONAL

I.DATOS GENERALES

- 1.1.- I-E :
 1.2.- DIRECTOR :
 1.3.- ASIGNATURA :
 1.4.- GRADO :
 1.5.- FORMA DE ATENCIÓN :
 1.6.- DOCENTE RESPONSABLE :

II. FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA

El contexto actual está marcado por el acceso libre a la información, el cambio constante, la globalización, la exclusión social, la discriminación y la pobreza. Para enfrentar estas situaciones, es esencial fomentar aprendizajes que fortalezcan la identidad personal, la ciudadanía ética, el desarrollo sostenible, la democracia y la interculturalidad. Esto permitirá formar individuos con una sólida ética, capacidad de reflexión crítica y respeto por los derechos humanos.

En el área de Desarrollo Personal y Ciudadanía se busca contribuir con el fortalecimiento de la identidad personal, cultural y social de los estudiantes, promoviendo su compromiso con la mejora continua, tanto consigo mismos, como con su comunidad y el país. Se enfoca en valorar las culturas propias y ajenas, así como en el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable para lograr una convivencia democrática y el desarrollo sostenible. En tal sentido en área se divide en dos dimensiones: personal y social.

III. ENFOQUE DEL ÁREA

El área de Desarrollo Personal y Ciudadanía se desarrollará teniendo en cuenta los siguientes enfoques:

Desarrollo Personal. Busca el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo su autoestima, identidad y realización ética, cognitiva, cultural y espiritual. Fomenta el pensamiento autónomo, la toma de decisiones y el compromiso con su proyecto de vida, valorando el cuidado de sí mismo, del entorno y de los demás. Se enfoca en una visión de convivencia armónica, inspirada en el "buen vivir" de los pueblos originarios.

Ciudadanía Activa. Promueve el ejercicio de la ciudadanía a través de la participación activa en la vida social, el reconocimiento de los derechos humanos y la construcción de consensos. Fomenta habilidades sociales, resolución de conflictos y trabajo en equipo, con enfoque en el respeto al ambiente y el desarrollo sostenible, complementado por la noción de "buen vivir" y la armonía con todos los seres vivos.

IV. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO

Problemas priorizados	Descripción de la problemática
Bienestar social y seguridad ciudadana	Los estudiantes de la IE Estados Unidos, dan a conocer su preocupación ante el problema de la creciente inseguridad que se ha instalado en Comas y en Lima, reflejada en los asaltos, la extorsiones y demás delitos que son comunes de la realidad peruana. Practicando la reflexión, los estudiantes analizan la historia de la violencia de su realidad, que acompaña a sus interrogantes sobre la prevención del delito, la promoción del bienestar social y la consideración por los derechos humanos, hasta los límites del uso de tecnologías para la vigilancia de la seguridad pública. Además, consideran la estrategia sobre la existencia de la cooperación entre la comunidad y la policía para hacer frente a la criminalidad. Algunos de los resultados de los estudiantes son la realización de campañas de sensibilización, foros, debates, investigaciones y proyectos orientados a contribuir con la convivencia ciudadana y la seguridad pública.
Conciencia ambiental y hábitos alimenticios	A las consecuencias visibles del calentamiento global, tanto en el país como en el distrito de Comas, concretamente, se ha llegado a incrementar aún más, no solo la presencia del dengue, sino también de enfermedades respiratorias, sumado a sus problemas de higiene y a una errónea forma de almacenar el agua. Frente a esta situación los estudiantes analizan las alternativas para mitigar la contaminación ambiental, cómo poder comer alimentos nutritivos, cómo prevenir enfermedades por contagio de dengue y cómo fortalecer las defensas con nuevos hábitos saludables. Como respuesta a ese análisis, los estudiantes organizan acciones de prevención, prácticas de reducir, reciclar, reutilizar, reparar, reutilizar e, incluso, organizan el diseño de infografías, afiches, maquetas, álbumes familiares, dípticos, trípticos e informes estadísticos relacionados a enfermedades infecciosas y anemia.
Identificación y valoración de la cultura	Los estudiantes del ciclo avanzado del CEBA Estados Unidos, ubicado en el distrito de Comas, enfrentan desafíos de acuerdo a los cambios del mundo moderno y globalizado. Por tanto, es una necesidad el análisis del sentido de la identidad y valoración de la cultura por parte de los estudiantes, ya que ellos muestran nuevas culturas que distan de la cultura ancestral. En consecuencia, se plantean los siguientes retos: ¿Qué es lo que les identifica como peruanos? ¿Qué nos hace sentirnos peruanos? ¿Cómo podemos adoptar otras culturas sin perder nuestra cultura originaria? Todo lo planteado se evidenciará a través de la pasarela de trajes típicos.
Emprendimiento y proyecto de vida	En la actualidad, la situación de pobreza que atraviesa nuestro país por la inflación ha agudizado en la población los problemas económicos, sociales y de salud a nivel local, regional y nacional. Sin embargo, en Lima norte, las familias y nuestros estudiantes se han reinventado con creatividad o han emprendido iniciativas económicas empleando recursos propios. Ante ello, nos planteamos el siguiente reto: ¿Cómo podemos promover el emprendimiento a través del uso sostenible de los recursos para el bienestar de nuestra familia y comunidad? Por eso los estudiantes presentan y exponen sus proyectos de gestión empresarial: elaborarán Infografías, afiches, maquetas, álbum familiar, díptico, trípticos, informes estadísticos. Debiendo realizar una feria de exposición de emprendimientos en función a su proyecto de vida en el día logro.

V. COMPETENCIAS, CAPACIDADES, ESTÁNDARES Y DESEMPEÑOS

Competencia: Construye su identidad

ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS CURRICULARES
Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo y valora su identidad, sus logros y los cambios que se dan en su desarrollo. Se reconoce como parte de un mundo globalizado. Manifiesta de manera regulada sus emociones, sentimientos, logros e ideas, distinguiendo el contexto y las personas, y comprendiendo sus causas y consecuencias. Asume una postura ética frente a una situación de conflicto moral, integrando en su argumentación principios éticos, los derechos fundamentales, la dignidad de todas las personas. Reflexiona sobre las consecuencias de sus decisiones. Se plantea comportamientos que incluyen elementos éticos de respeto a los derechos de los demás y de búsqueda de justicia, teniendo en cuenta la responsabilidad de cada quien por sus acciones. Se relaciona con los demás bajo un marco de derechos, sin discriminar por género, características físicas, origen étnico, lengua, discapacidad, edad, nivel socioeconómico, entre otras sin violencia. Desarrolla relaciones afectivas, de amistad o de pareja, basadas en la reciprocidad y el respeto. Identifica situaciones que vulneran los derechos sexuales y reproductivos, y propone pautas para prevenirlas y protegerse frente a ellas.	Se valora a sí mismo	Explica la manera en la que sus identidades (familiar, cultural, de género, étnica, política entre otras) que le permiten actuar con seguridad y confianza en sus relaciones con los demás. Explica sobre sus logros, potencialidades y limitaciones y los relaciona con el sentido y proyecto de vida
	Autorregula sus emociones	Expresa sus emociones, sentimientos, logros e ideas diferenciando el contexto en el que se desarrollan y las personas que participan. Explica las causas y consecuencias de sus emociones y sentimientos, y utiliza estrategias de autorregulación que le permitan establecer relaciones empáticas.
	Reflexiona y argumenta éticamente	Argumenta su posición ética frente a una situación de conflicto moral, considerando la dignidad de la persona y los principios éticos. Evalúa las consecuencias de sus decisiones y se plantea comportamientos basados en el respeto a los derechos de los demás y propone acciones que promuevan el bien común.
	Vive su sexualidad de manera integral y responsable de acuerdo a su etapa de desarrollo integral	Establece relaciones afectivas enmarcadas en el respeto de los derechos, sin discriminar a ninguna persona y sin violencia Realiza acciones para prevenir y protegerse de situaciones que puedan vulnerar los derechos sexuales y reproductivos, en el contexto en el que se desenvuelve.

Competencia: Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.

ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	CAPACIDADES PRIORIZADAS	DESEMPEÑOS CURRICULARES
Se relaciona con personas de diferentes culturas respetando sus costumbres y creencias. Evalúa y propone normas para la convivencia social basadas en los principios democráticos y en la legislación vigente. Asume deberes en la organización y ejecución de acciones colectivas para promover sus derechos y deberes frente a situaciones que involucran a su comunidad. Utiliza estrategias de negociación y diálogo para el manejo de conflictos. Delibera sobre asuntos públicos con argumentos basados en fuentes confiables, principios democráticos y la	Interactúa con todas las personas	Se relaciona con personas de diferentes culturas, respetando sus costumbres, creencias, la dignidad y la promoción de los derechos humanos.
	Construye normas y asume acuerdos y leyes	Cumple con sus deberes como ciudadano y evalúa las consecuencias de sus acciones tomando en cuenta los derechos de los demás. Propone y evalúa el cumplimiento de acuerdos y normas para la convivencia social basadas en el bien común, en los principios democráticos y en la legislación vigente.
	Maneja conflictos de manera constructiva	Explica cómo las prácticas culturales distintas a la suya pueden enriquecer su identidad y se manifiesta frente a distintas formas de discriminación abogando por el respeto a los derechos de todos. Explica las características de los diversos tipos de conflicto y los procedimientos que se deben seguir para su manejo, utilizando estrategias de negociación y diálogo para prevenirlos y gestionarlos. Aporta a la construcción de consensos, sobre la base del análisis de las diversas posturas y los posibles intereses involucrados rechazando posiciones que vulneran los derechos.

institucionalidad, y aporta a la construcción de consensos. Rechaza posiciones que legitiman la violencia o la vulneración de derechos. Convive y participa democráticamente, relacionándose con los demás, respetando las diferencias y promoviendo los derechos de todos, así como cumpliendo con sus deberes y evaluando sus consecuencias.	Delibera sobre asuntos públicos	Delibera sobre asuntos públicos que afectan el sistema democrático, la institucionalidad y el Estado de derecho, argumentando su posición basada en fuentes confiables, análisis de las diversas posturas e intereses implicados, los principios democráticos y la institucionalidad.
	Participa en acciones que promueven el bienestar común	Participa en acciones colectivas orientadas al bien común a través de la promoción de los derechos de determinados grupos vulnerables (adultos mayores, discapacitados, miembros de pueblos originarios etc.) y de los mecanismos de participación ciudadana.

VI. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Competencia	Capacidades	Estándar	Desempeño precisado	Criterios de evaluación	Evidencias
Construye su identidad	Reflexiona y argumenta éticamente	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único cuando se reconoce a sí mismo, y valora sus identidades, sus logros y los cambios que se dan en su desarrollo.	Explica su misión y visión personal, y propone estrategias para superar obstáculos y fortalecer su proyecto de vida.	Explica su misión y visión personal, proponiendo estrategias para superar obstáculos y fortalecer su proyecto de vida.	Elaboración de Misión y visión
Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	Construye normas y asume acuerdos y leyes	Delibera sobre asuntos públicos con argumentos basados en fuentes confiables, principios democráticos e institucionalidad, y aporta a la construcción de consensos.	Argumenta su posición basada en fuentes confiables y considerando la jerarquía de las normas, los principios democráticos y la institucionalidad.	Argumenta su posición usando fuentes confiables, considerando la jerarquía de las normas.	Elaboración de la pirámide jerárquica de la ley

VI. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DEL ÁREA

Métodos	Técnicas	Estrategias
Inductivo: Construcción de conocimientos con la observación y reflexión de lo particular aplicado a lo general.	Análisis de casos: Evaluación de situaciones reales o simuladas.	Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Desarrollo de propuestas para mejorar la convivencia o mitigar problemas ambientales.
Deductivo: Aplicación de principios generales a situaciones particulares.	Lluvia de ideas: Recopilación de conocimientos previos sobre ciudadanía, identidad y desarrollo sostenible.	Trabajo cooperativo: Realización de actividades grupales como cuadros comparativos o normas de convivencia.
Dialógico: Fomento del debate y la argumentación acerca de problemas sociales y ambientales.	Debate dirigido: Discusión sobre normas de convivencia, conflictos socioambientales o económicos.	Gamificación: Uso de dinámicas lúdicas para reforzar el aprendizaje de derechos, normas y sostenibilidad.
Comparativo: Contraste entre diferentes modelos sociales, económicos e históricos.	Role-playing (juego de roles): Representación de situaciones de discriminación o exclusión.	Aprendizaje reflexivo: Fomentar la autoevaluación y la toma de conciencia sobre identidad y participación ciudadana.
Aprendizaje basado en problemas (ABP): Resolución de situaciones reales o hipotéticas.	Línea de tiempo: Organización cronológica de eventos históricos y su impacto en la actualidad.	Estudio de casos históricos y actuales: Relación entre eventos pasados y problemáticas presentes para fortalecer el pensamiento crítico.
Crítico-reflexivo: Evaluación de información y toma de conciencia acerca de problemáticas sociales.	Análisis de gráficos y datos: Interpretación de información sobre economía, cambio climático o impacto ambiental.	Uso de TIC: Incorporación de herramientas digitales para análisis y participación ciudadana.

4.7 Unidades Didácticas (UD) o Unidades de Aprendizaje (UA)

En las unidades didácticas se encuentran diferentes tipos de organización, tal como se puede notar en la Tabla 26, proyectos de aprendizaje y módulos didácticos, cada una con una definición propia y elementos que fijan su diseño y aplicación. Las unidades didácticas son una programación estructurada de la actividad docente ante unos objetivos específicos y una articulación con el plan anual, incluyendo justificación y objetivos claros. Los proyectos de aprendizaje son aquellos que nacen a partir de una necesidad o problema del entorno a resolver por medio de una secuencia de actividades que desembocan en producto o servicio. Por su parte, los módulos de aprendizaje estructuran el desarrollo de los contenidos y habilidades típicos de un área, incluyendo aprendizajes esperados, estrategias didácticas e indicadores de evaluación.

Tabla 26. *Tipos de unidades de aprendizaje*

UNIDADES DE APRENDIZAJE	PROYECTOS DE APRENDIZAJE	MÓDULOS DE APRENDIZAJE
¿Qué es?	¿Qué es?	¿Qué es?
Es la programación que realiza el docente con la participación de sus colegas, estudiantes y padres de familia, además de los lineamientos del plan anual de trabajo.	Es una secuencia de actividades que surge de una necesidad, interés o problema concreto en el aula o fuera de ella, y que tendrá como resultado, también, un producto o servicio concreto.	Es también una forma de programación en la que se desarrollan contenidos específicos propios de un área en particular.
Elementos	Elementos	Elementos
Se consigna la Justificación y se tienen en cuenta los propósitos a lograr en cada unidad de aprendizaje.	Se tiene en cuenta qué queremos hacer, para qué y cómo lo haremos.	- Aprendizajes esperados. - Estrategias metodológicas - Se formulan los indicadores de evaluación.

Las Unidades Didácticas (UD) o Unidades de Aprendizaje (UA) son instrumentos de planificación con un horizonte temporal corto-mediano que articulan un conjunto de experiencias de aprendizaje en torno a una situación importante o eje temático. En definitiva, son la concreción operativa de la programación anual ya que estructuran cómo se llevarán a cabo los contenidos y cómo se llevará a cabo la evaluación del aprendizaje de los alumnos durante un tiempo determinado. En la Tabla 27, se observan los elementos fundamentales que se debe considerar.

La unidad didáctica se prepara antes de iniciar la enseñanza, normalmente al inicio del año escolar, y se modificará según los resultados de la evaluación. Finalizada la unidad didáctica, será revisada en sus avances para hacer los ajustes pertinentes en la siguiente preparación.

Tabla 27. Unidad de Aprendizaje

ESTRUCTURA	PAUTAS
Datos Informativos	Los datos informativos contienen como mínimo la siguiente información: Institución. Educativa. Área curricular. Nombre del docente. Grado/sección. Bimestre. Duración.
Situación Significativa	La presentación de la programación describe: - Qué se va a realizar - Porqué o para qué se va a realizar - Como se va a realizar
Propósito de aprendizaje	- El propósito de aprendizaje va depender de las competencias, capacidades, desempeños y estándares.
Enfoques transversales	Se explican los enfoques transversales que serán trabajados como actitud o acción observable ante el grado.
Secuencia de las sesiones	- Las sesiones deben guardar coherencia en su secuencia - Valorar, sustentar, proponer acciones para las sesiones de aprendizaje - Desarrollar actividades - Cronometrar las actividades
Evaluación	- Competencias, capacidades, desempeños precisados, evidencia de aprendizaje, indicadores e instrumentos como criterios de evaluación
Materiales educativos	- Recursos educativos - Espacios de aprendizajes
Firma de director y firma del docente	- Firma del director(a) - Firma del docente

Fuente: MINEDU 2009).

EJEMPLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Título: Identificación y valoración de la cultura

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 CEBA :**
1.2 UGEL :
1.2 Director :
1.2 Grado y sección :
1.4 Docentes responsables :

II. SITUACIÓN SIGNIFICATIVA

Los estudiantes de la Institución Educativa “Estados Unidos” muestran cierto desinterés en lo que concierne a la valoración de su cultura originaria y adoptan sin mayor criterio la praxis de culturas imperialistas. Frente a esta situación, los estudiantes indagan de manera asertiva, a fin de valorar su cultura originaria, a partir de las siguientes interrogantes: ¿Cuál es su lugar de origen?, ¿cuáles son las fiestas más importantes de su localidad de origen?, ¿cuáles son los platos típicos de su lugar de origen?, ¿cómo podemos valorar nuestra cultura originaria?, ¿qué acciones se podría tener en cuenta para valorar nuestra cultura? Frente a esta situación, los estudiantes

organizan concursos de danzas típicas con la finalidad de presentarlos en la celebración de las fiestas patrias.

III. ENFOQUE Y COMPETENCIA TRANSVERSAL

Enfoque transversal	Valores	Descripción
Enfoque intercultural	- Respeto a la diversidad cultural - Equidad	- Este valor promueve el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales, fomentando la aceptación y comprensión mutua, así como la reducción de prejuicios y estereotipos. - Busca garantizar que todas las culturas tengan igual acceso a oportunidades y recursos, promoviendo la inclusión, la justicia social y la lucha contra la discriminación.
Competencia transversal	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	- Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzarsus metas de aprendizaje. - Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.
	Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC	- Personaliza entornos virtuales. Gestiona información del entorno virtual. - Interactúa en entornos virtuales. Crea objetos virtuales en diversos formatos.

IV. DETERMINACIÓN DE COMPETENCIAS, CAPACIDADES, ESTÁNDARES Y DESEMPEÑOS PRIORIZADOS

Competencia	Capacidades	Estándar	Desempeño	Desempeño precisado	Campo temático	Evidencias
Construye su identidad	Se valora a sí mismo	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo y valora sus identidades, sus logros y los cambios que se dan en su desarrollo.	Explica sus logros, potencialidades y limitaciones, y los relaciona con el sentido y proyecto de vida.	Reflexiona sobre su identidad, evaluando sus logros y limitaciones.	Identidad Personal	Elaboración de Misión y visión.
				Explica su misión y visión personal, y propone estrategias para superar obstáculos y fortalecer su proyecto de vida.	Misión y visión personal	
Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	Delibera sobre asuntos públicos.	Delibera sobre asuntos públicos con argumentos basados en fuentes confiables, principios democráticos e institucionalidad, y aporta a la construcción de consensos.	Delibera sobre asuntos públicos que afectan el sistema democrático, la institucionalidad y el Estado de derecho, argumentando su posición basada en fuentes confiables, el análisis de las diversas posturas e intereses implicados, principios democráticos e institucionalidad.	Argumenta su posición basada en fuentes confiables y considerando la jerarquía de las normas, principios democráticos e institucionalidad.	Jerarquía de las normas	Elaboración de la pirámide jerárquica de la ley

V. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Competencia	Capacidades	Estándar	Desempeño precisado	Criterios de evaluación	Evidencias
Construye su identidad	Reflexiona y argumenta éticamente	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único, cuando se reconoce a sí mismo y valora sus identidades, sus logros y los cambios que se dan en su desarrollo.	Explica su misión y visión personal, y propone estrategias para superar obstáculos y fortalecer su proyecto de vida.	Explica su misión y visión personal, proponiendo estrategias para superar obstáculos y fortalecer su proyecto de vida.	Elaboración de Misión y visión
Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común	Construye normas y asume acuerdos y leyes	Delibera sobre asuntos públicos con argumentos basados en fuentes confiables, principios democráticos e institucionalidad, y aporta a la construcción de consensos.	Argumenta su posición basada en fuentes confiables y considerando la jerarquía de las normas, principios democráticos e institucionalidad.	Argumenta su posición usando fuentes confiables, considerando la jerarquía de las normas.	Elaboración de la pirámide jerárquica de la ley

4.8 Sesiones de Aprendizaje (SA)

Las sesiones de aprendizaje son unidades básicas de planificación pedagógica que determinan, y ayudan al desarrollo de una clase dentro de un tiempo determinado. Precisan el propósito de aprendizaje, las competencias y desempeños de aprendizaje a trabajar, las actividades que no todas son una secuencia (inicio-desarrollo-cierre), los recursos, las estrategias de metodología y los criterios e instrumentos de evaluación. En definitiva, la sesión de aprendizaje es el recurso organizador y conductor de la secuencia didáctica del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como se puede notar en la Tabla 28.

Tabla 28. Estructura del desarrollo de sesiones de aprendizaje

ESTRUCTURA	PAUTAS
Datos Informativos	- Institución Educativa, Área, director(a), Grado/sección, Medio, Docente, Fecha.
Propósito de aprendizaje y evaluación	- Desarrollo de competencias. Desarrollo de capacidades. Evidencia de aprendizaje. Instrumentos de evaluación. Enfoque transversal. Valores. Acciones observables. Materiales.
Momentos de la sesión de aprendizaje	- Debe tener secuencia didáctica coherente. - Es desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica (estrategia) permiten desarrollar la capacidad específica prevista en el aprendizaje esperado. - Las actividades de aprendizajes son posibles de realizar en el tiempo previsto.
Evaluación	- Se evalúa a través de los instrumentos de evaluación y los indicadores expresados en forma de ítems o actividades de evaluación están formulada en función de indicadores de evaluación

Fuente: MINEDU 2009)

EJEMPLO DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

TÍTULO: Reconociendo nuestra identidad

I. Datos informativos:

CEBA:			
Grado/Ciclo	3° / Avanzado	Área	Desarrollo Personal y Ciudadano
Docente		Fecha	

II. Propósito de aprendizaje y evidencias de aprendizaje:

Competencia/ Capacidad	Desempeños precisados	Evidencias de aprendizaje	Instrumento
Construye su identidad - Se valora así mismo	- Reflexiona sobre su identidad, evaluando sus logros y limitaciones	- Elaboración de Misión y visión	- Registro

Enfoques transversales	Valores	Actitudes
Enfoque intercultural	- Respeto a la diversidad cultural	- Este valor promueve el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales, fomentando la aceptación y comprensión mutua, así como la reducción de prejuicios y estereotipos
Competencias transversales		
Capacidades	Desempeños	
Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC	- Interactúa en entornos virtuales. Crea objetos virtuales en diversos formatos.	

III. Secuencia didáctica

Mo m	Procesos pedagógicos	ESTRATEGIAS
INICIO	Motivación	Los estudiantes observarán un video corto o imágenes relacionadas con la diversidad cultural del Perú (fotos de diferentes regiones, costumbres, vestimenta típica, comida, etc.)
	Problematización	Los estudiantes responderán las siguientes preguntas: ¿Qué es la identidad cultural? ¿Por qué es importante reconocerla y valorarla en nuestra vida cotidiana? ¿Qué factores influyen en nuestra identidad cultural y cómo nos conectan con nuestras raíces?
	Saberes previos	Se le preguntará: ¿Qué saben sobre su propia identidad cultural? ¿Qué tradiciones o costumbres conocen de sus familias o comunidades? ¿Qué elementos creen que son clave para definir una identidad cultural en Perú?
	Logro de aprendizaje	Los estudiantes comprenderán cómo la identidad cultural está formada por diversos elementos (tradiciones, costumbres, valores, lenguas, etc.), y cómo esta identidad se ve reflejada en su vida cotidiana y en la sociedad peruana

DESARROLLO	Gestión y acompañamiento en el desarrollo de las competencias	- Los estudiantes leerán fragmentos de textos que abordan la diversidad cultural del Perú, como ensayos sobre la identidad cultural peruana o relatos de distintas regiones. - Identificarán los principales elementos que componen nuestra identidad cultural (tradiciones, vestimenta, música, gastronomía, etc.) y su importancia. - Analizarán cómo las diferentes regiones del Perú mantienen sus tradiciones, pero también cómo interactúan entre ellas, creando una identidad multicultural. - Realizarán una tabla comparativa sobre los diferentes elementos de la identidad cultural en varias regiones del Perú (por ejemplo, comparando costumbres en la Sierra, Costa y Selva). - Compartirán sus conclusiones con la clase en grupos pequeños y socializarán sus puntos de vista sobre lo que forma nuestra identidad cultural. Socialización: - Los estudiantes compartirán con la clase su perspectiva sobre cómo las tradiciones locales influyen en su identidad. - Se organizarán en pequeños grupos para hacer una presentación de los elementos más representativos de la identidad cultural de su región.
CIERRE	Evaluación	Heteroevaluación - Los estudiantes presentarán los resultados de su análisis sobre lo que constituye la identidad cultural en sus regiones y cómo se refleja en la sociedad peruana. Se evaluará su capacidad de argumentar y contrastar las distintas perspectivas sobre la identidad cultural. Metacognición - ¿Qué nuevos conocimientos han adquirido sobre nuestra identidad cultural? ¿Cómo los aprendieron? - ¿Cuáles fueron sus mayores dificultades para comprender el concepto de identidad cultural? ¿Qué estrategias utilizaron para superar estas dificultades?

IV. Evaluación

Nº	Criterios	AD	A	B	C
1	Comprende la información en profundidad elaborada a lo largo de la sesión				
2	Analiza y piensa acerca de la cuestión que se ha discutido				
3	Interviene de forma activa en el desarrollo de la sesión de trabajo				
4	Sustenta las sus ideas en argumentos claros				
5	Trabaja de forma colaborativa y respetuosa				

Referencias.

MINEDU. (2024). *Aprendo con autonomía forma de atención semipresencial 3^{er} grado del ciclo avanzado*. Pacífico editores S.A.C.

Ventanilla, junio del

(Docente)

(Director)

Resumen

La Unidad IV, que se titula: Estrategias en la programación y ejecución curricular, contribuye a orientar la actividad pedagógica de quienes se dedican a la educación, enfatizando el análisis, contextualización y uso de los documentos normativos en vigencia.

En tal sentido, la Unidad IV aborda de manera integral los documentos que regulan la programación del currículo, específicamente, CNEB, el PEI, el PCIE, la PCA, UD y las SA, haciendo

menCIÓN en la diversificación curricular y en los enfoques transversales como programas que permiten la adaptabilidad de la enseñanza a contextos pertinentes.

La unidad ahonda en la ejecución curricular efectiva y en criterios de evaluación, haciendo énfasis en los indicadores y técnicas que hacen posible asegurar la calidad del proceso educativo.

En conjunto, esta unidad brinda las bases teóricas y prácticas que van a permitir a los docentes: establecer, adaptar y ejecutar su planificación curricular, desde la conjunción de elementos, contenidos y logros, así como alinear la práctica del aula con los fines institucionales y el perfil de egreso del estudiante.

Actividades de afianzamiento

1. Simulación de auditoría y rediseño curricular institucional

Actividad 1:

Cada uno equipo de trabajo recibirá unos documentos hipotéticos de una institución educativa (PEI, PCI y PCA o UD) y tendrá que llevar a cabo una auditoría crítica de los documentos, centrándose, en primer lugar, en comprobar la coherencia externa de los documentos; en segundo lugar, en analizar la relevancia de la diversificación curricular y, finalmente, en verificar si se proponen enfoques transversales coherentes con un contexto socioeducativo determinado. En la segunda parte de la actividad, los grupos tendrán que llevar a cabo un rediseño de un apartado de los documentos, por ejemplo, la propuesta pedagógica del PEI o la formulación de capacidades y de desempeños en el PCI con el objetivo de mejorar la coherencia y la contextualización.

Producto final.

Análisis crítico de la coherencia interna y externa de los documentos. Reconocimiento de los puntos fuertes y los puntos débiles del proyecto de diversificación y contextualización curricular. Propuesta elaborada de rediseño justificando con el sustento teórico del CNEB, PEI y PCI.

Criterio de evaluación:

Se tendrá en cuenta la profundidad del análisis crítico, la aptitud y originalidad de la propuesta de rediseño curricular, la argumentación sobre la incorporación de los cambios a partir

de principios de diversificación y contextualización curricular y una articulación clara de los documentos institucionales y normativos.

2. Micro-Currículo Innovador para temas transversales

Actividad 2:

Cada equipo elegirá un tema transversal del CNEB (ejemplo: Enfoque de Derechos, Enfoque Ambiental) y un problema socioeducativo de actualidad. Tendrán que construir una "micro-unidad didáctica" de 2-3 sesiones para un nivel determinado (ejemplo: 3º de secundaria), buscando mostrar cómo se inserta el enfoque transversal en los contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje y la evaluación, siempre con el objetivo de trabajar el problema elegido.

Producto final:

Secuencia de aprendizaje minuciosa con competencias, capacidades, desempeños, actividades (incluyendo recursos didácticos) y estrategias de evaluación formativa.

Reflexión crítica de cómo la micro-unidad didáctica podría contribuir al desarrollo integral y la debida construcción de competencias empleadas.

Criterio de evaluación:

Se valorará la creatividad y viabilidad de las estrategias didácticas propuestas, la articulación de competencias, capacidades y actividades, la pertinencia de la evaluación y cómo es capaz de favorecer la micro-unidad justamente la construcción de aprendizajes significativos sobre el problema socioeducativo expuesto.

3. Debate: "La Tensión entre Norma y Realidad en la Planificación Docente".

Actividad:

Los estudiantes se agruparán en dos equipos para debatir la relación entre el carácter rígido de las pautas normativas (CNEB y guías PCA/UD) y la flexibilidad necesaria en el aula. Un grupo defenderá la preeminencia de la norma entendiendo la necesidad de garantizar equidad y calidad, y el otro apostará por la mayor autonomía docente y la adecuación curricular. El debate se desarrollará en rondas de exposición, argumentos y conclusiones. Una vez finalizada la tarea anterior, dentro de cada grupo de trabajo, los integrantes tendrán que presentar un "manifiesto

pedagógico" que sintetice su posición, los principios argumentativos más importantes y propuestas de solución tendentes a resolver la tensión entre norma y realidad que subyace en la planificación curricular.

Producto final:

Los equipos de trabajo sintetizarán los dos extremos de una conflictiva, los argumentos en favor de uno u otro extremo, así como alguna que otra propuesta de resolución para esta misma tensión existente entre norma y realidad subyacente en la planificación de las Unidades Didácticas, tal como era esta normativa.

Criterios de evaluación:

Se tomarán en cuenta la profundidad y coherencia de los argumentos elaborados; la capacidad para demostrar cómo se refuta un argumento argumentativo; la presentación de propuestas originales dentro del propio manifiesto pedagógico; la integración de los conceptos clave en su explicación de lo que es un contexto curricular orientado a la planificación curricular (diversificación, contextualización, tipos de documentos y enfoques transversales).

4. Elaboración de una "Plantilla Interactiva de Planificación Adaptativa"

Actividad 4:

En equipos de trabajo, se diseñará una plantilla (digitada o física, tipo "Canva") de la planificación de las UD o SA, que no solo contenga los elementos que deben aparecer en las planificaciones del currículo para cumplir con la normativa (competencias, capacidades y desempeños), sino "módulos adaptativos" de una planificación inclusiva que el docente pueda incorporar, registrando y valorando cada una de las respuestas a la diversidad de estilos de aprendizaje, necesidades educativas especiales, recursos contextuales que no siempre son adecuados, o que no eran los previstos, o la evaluación formativa diferenciada que establezca las bases de la evaluación continua.

Producto final:

Una "Plantilla Interactiva de Planificación Adaptativa" y su manual de utilización (máximo de 300 palabras) en la que se explique cómo los módulos promueven una adecuación a la realidad

del contexto, así como una planificación inclusiva, es decir, que propicia el carácter de flexibilidad y diversificación de la planificación curricular.

Criterios de evaluación:

Se valorará la innovación y la funcionalidad de la plantilla, la pertinencia de los módulos propuestos; la redacción del manual de utilización, así como qué tipo de planteamiento ofrece, ya que la plantilla deberá, de alguna manera, expresar un curso de explicación de la necesidad de una adecuación de la programación curricular a la diversidad del aula.

Glosario de términos

Currículo Nacional de Educación Básica: Es uno de los instrumentos de la política de la Educación Básica. El Currículo Nacional de la Educación Básica es la base para la elaboración de los programas y herramientas curriculares de Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y Educación Básica Especial, así como para la diversificación a nivel regional y de institución educativa. Establece el Perfil de Egreso de la Educación Básica, las competencias nacionales y sus progresiones desde el inicio hasta el fin de la educación básica, así como sus niveles esperados por ciclo, nivel y modalidades. Además, contiene orientaciones para la evaluación formativa y la diversificación curricular MINEDU (2016).

Perfiles ideales: Son los puntos máximos que se debe alcanzar ya sea de parte del docente o estudiantes durante el proceso educativo.

Perfiles de egreso de EBR: Es la visión común e integral de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al término de la Educación Básica. Esta visión permite unificar criterios y establecer una ruta hacia resultados comunes que respeten nuestra diversidad social, cultural, biológica y geográfica. Estos aprendizajes constituyen el derecho a una educación de calidad y se vinculan a los cuatro ámbitos principales del desempeño que deben ser nutridos por la educación, señalados en la Ley General de Educación: desarrollo personal, ejercicio de la ciudadanía, vinculación al mundo del trabajo y participación en la sociedad del conocimiento MINEDU (2016).

Enfoques Transversales: Perspectivas o principios que cruzan todas las áreas del aprendizaje y guían la formación integral de las personas más allá de una sola materia.

Temas Transversales: considerado como conjunto de saberes que se basan en las actitudes, valores y normas, las cuales deben ser cumplidas durante la praxis educativa.

Competencia. Es la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético MINEDU (2016).

Capacidades: Son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas MINEDU (2016).

Estándares de aprendizaje: Son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de acuerdo a la secuencia que sigue la mayoría de estudiantes que progresan en una competencia determinada. Asimismo, definen el nivel que se espera puedan alcanzar todos los estudiantes al finalizar los ciclos de la Educación Básica MINEDU (2016).

Desempeños: Son descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Ilustran algunas actuaciones que los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel MINEDU (2016).

Espacios educativos: Son entornos que promueven el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes. Estos espacios facilitan las interrelaciones del estudiante con personas, objetos, realidades o contextos, que le proporcionan experiencias e información valiosa para lograr propósitos específicos o resolver problemas con pertinencia y creatividad. Estos espacios se diseñan y organizan según las concepciones acerca de cómo aprenden los estudiantes, y se aprovechan según las intenciones pedagógicas de los docentes y la propia curiosidad de los estudiantes MINEDU (2016).

Referencias

Domínguez Garrido, Mará Concepción (2007). Didáctica de las Ciencias Sociales. Madrid- España. Editorial Pearson Prentice Hall.

- Gonzales, C. (S/A). *Los temas transversales y la educación en valores*.
<https://www.emagister.com/blog/los-temas-transversales-y-la-educacion-en-valores/>
- MINEDU. (2008). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular.
<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf>
- MINEDU. (2009). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Lima: Minedu.
- MINEDU. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Slideshare, (s/f). *Enfoque por competencia que asumimos*. Recuperado de
<https://www.slideshare.net/luisfecua/5-aspectos-que-deba-profundizar-sobre-el-currculo-nacional?cv=1>
- Zufiaurre Goikoetxea, B. (2001). *Didáctica para maestras*. Editorial CCS.

Capítulo V

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES

Unidad V: Estrategias de enseñanza y aprendizajes

Las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza posibilitan al docente relacionarse, interactuar de manera eficaz con los estudiantes. En tal sentido, los estudiantes logran aprender a través de situaciones concretas activamente.

Juana Ramírez Quiroz

5.1 Estrategias de enseñanza

La palabra "estrategia" proviene del latín *strategia*, a partir del griego *stratós* ('ejército'), *ágo* ('yo conduzco'). Su significado, por tanto, refería originalmente al arte de dirigir las operaciones militares. En el ámbito educativo, el término hace referencia al plan específicamente diseñado para afrontar un tema concreto –un contenido del currículo– y al conjunto de reglas que garantizan las decisiones del bien hacer en cada momento. En esta línea, una estrategia sería, entonces, el proceso por el cual se trazan pautas para alcanzar de determinada manera un objetivo.

En el momento en que referimos estrategias didácticas, tratamos aquellos recursos, pasos o métodos que utiliza el docente para asegurar que la parte del currículo y los contenidos sean aprendidos por los alumnos y alumnas.

En opinión de Suárez (1997), no es suficiente con explicar qué es lo que se debe hacer para conseguir un determinado resultado, es necesario aplicar el mejor modo de hacerlo: buscar, en este sentido, la tarea de enseñar mediante estrategias didácticas (p. 99). Esto significa que, en el momento en el que el docente escoge las estrategias, debe escoger también los métodos y recursos necesarios de la tarea, que comprenda de forma didáctica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias didácticas nos permiten concretar los objetivos y los contenidos, lo que podemos concretar si intervenimos de acuerdo a las características del docente (su entusiasmo), del entorno de la clase (cómo es la clase), y de las interacciones de sus miembros (alumnos-alumnos y alumnos-docentes).

En síntesis, la definición de estrategia se concreta en aquello que el docente pone de manifiesto durante la clase para asegurar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base de la gestión del contexto y de los recursos para escoger las situaciones de

aprendizaje de mayor pertinencia. En ese sentido, es una necesidad precisar las diferencias entre los siguientes términos. Asimismo, las estrategias didácticas se definen como el conjunto de métodos, procedimientos y técnicas didácticas, que permitan enseñar con eficacia, eficiencia y satisfacción, adecuando a las características personales y sociales del estudiante.

Estrategia: Se conoce como estrategia al conjunto de actividades que el docente pone en práctica como intervención de su actividad educativa. A esta actividad se le denomina estrategia de enseñanza. También existen las estrategias de aprendizaje, que son procesos mentales de diferente tipo en función de modelos y enfoques cognitivos con los que cada uno actúa, de acuerdo a su propio ritmo y estilo de aprendizaje.

Método: Se conoce como método al camino o la manera en que se logra un fin, ya sea de la enseñanza o del aprendizaje, por lo que se hace referencia al método de enseñanza. Asimismo, juega lo propio con el método de aprendizaje, el método que se compone por pasos o por fases que siguen una forma lógica en el tiempo, por lo que el método debe estar fundamentado y justificado, explicando por qué se sigue una secuencia determinada y vinculada a la metodología didáctica.

Técnica: Son los pasos de una acción, de manera que esa acción se lleve a cabo logrando resultados. La técnica da cuenta de una actividad concreta, apoyada en los conocimientos científicos; es el "hacer" con una conciencia del porqué y el para qué de la acción, y está relacionada con el procedimiento y la secuencia de los procesos.

Tabla 29. *Similitudes y diferencias entre estrategia, método y didáctica*

		Estrategias didácticas	
Similitud		Diferencias	
Estrategia	La estrategia, el método y la técnica están muy relacionadas, porque en el proceso de enseñanza y aprendizaje, todas tienen como fin facilitar el aprendizaje y mejorar los resultados escolares. Pero, cada una tiene su función en el marco pedagógico y, lógicamente, todas ellas han de ser objeto de planificación y reflexión sobre su aplicación.	Es el enfoque amplio y flexible que orienta la acción docente, y se tienen en cuenta los objetivos educativos, el contexto y las necesidades del alumnado. Implica una toma de decisiones de nivel general acerca del modo de llevar a cabo el proceso de enseñanza.	
Método		Es el camino o conjunto de pasos estructurados que siguen un orden lógico y temporal para lograr los objetivos de la enseñanza o del aprendizaje. Es más rígido y más sistemático en su aplicación que la estrategia.	
Didáctica		Son las acciones específicas y concretas que se ejecutan en el transcurso del método, apoyadas en conocimientos científicos y en una secuencia concreta para lograr resultados concretos. Es más específica y más centrada en la ejecución de tareas concretas.	

Estrategias Metodológicas:

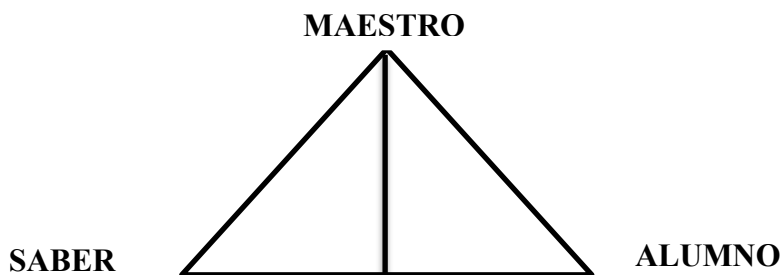
Una estrategia es, según Vergara (2006), un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para poder entender una tarea o, bien, cumplir un objetivo. En el ámbito educativo, todos los docentes podrán contar con diferentes maneras de garantizar un aprendizaje en el alumnado y de promover un cambio en la actitud de los alumnos, de acuerdo con los requerimientos y particularidades de cada grupo. Según Zubiria y Gonzales (1995):

En todo proceso educativo formalmente desarrollado, participan tres factores principales: el maestro, el alumno y el saber. Para caracterizar las metodologías se parte de la manera particular como se valoran y relacionan cada uno de los elementos anteriores. Según el papel que se les asigne, la manera como se relacionen entre sí y la importancia que cada uno de ellos cumpla dentro del proceso (p. 16).

En tal sentido, los autores ponen de relieve que el proceso de la educación formal tiene tres elementos centrales: el docente, el alumno, el saber, tal como se visualiza en la Tabla 29. La metodología se constituye a partir de la forma de valorar y relacionar estos tres elementos, ya que los va a definir, así como, en función de cómo lo defina, el valor que tenga cada uno en el proceso de la educación formal. Esto significa que la metodología no es la misma para uno de estos tres elementos que para los otros, sino que varía en función de los mismos y de cómo se vinculen.

La Figura 11 muestra una estrategia metodológica con los tres elementos: maestro, alumno y saber. El maestro ejerce la función de mediador, en cuanto articulador y organizador del saber, para que el alumno lo entienda y termine por construirlo. En otros términos, el aprendizaje se produce a partir del equilibrio e interacción entre enseñar, aprender y los contenidos.

Figura 12. *Elementos de las estrategias metodológicas*



Fuente: (Zubiria J. & Gonzales M. 1995, p. 16)

5.2 Principios de la estrategia didáctica

La Tabla 31 proporciona los principios básicos de las estrategias didácticas que se basan en el conocimiento pedagógico científico, como mencionan Medina y Salvador (2009), destacando que dichos principios hacen referencia a la adecuación de los métodos de enseñanza a los aspectos que forman parte del proceso educativo en cuestión, puesto que, de un modo u otro, se enfatiza la relación directa entre el docente, el alumno, el contenido y el contexto.

Adecuación a la finalidad: Se señala que la adecuación de los métodos pedagógicos propuestos en la enseñanza del área de Lengua y Literatura es básica en el desarrollo integral del estudiante, es decir: es un tipo de aproximación o enfoque vinculado con los fines educativos. Es evidente que este principio explica cómo puede situarse una enseñanza encauzada hacia el ser humano y a sus necesidades de crecer personal y académicamente.

Adecuación al alumno: Las estrategias mantendrán vigencia en la medida en que estén adaptadas a las capacidades, a los intereses y a las necesidades de cada uno de los estudiantes. De hecho, nos basamos en disciplinas como la psicología, la biología o la sociología.

Este modelo de enseñanza propicia un aprendizaje más significativo, un aprendizaje más adaptado al estudiante y una enseñanza que esté basada en las aportaciones de las disciplinas mencionadas, vinculando, por otro lado, lo conocido con lo nuevo y con experiencias múltiples que, a la larga, favorecen una mayor comprensión y, así, un aprendizaje significativamente invitante.

Adecuación al contenido: Este principio se centra en que el contenido ha de estar estructurado de tal manera que sea accesible y significativo para los alumnos, con una orientación interdisciplinar. La relación entre lo conocido y lo nuevo, vinculando, a su vez, múltiples experiencias, es el camino hacia una comprensión más profunda y hacia un aprendizaje más dinámico.

Adecuación al contexto: Tiene en cuenta la importancia de conocer el ámbito social, cultural y familiar del alumno, es decir, que puede aceptar determinados elementos del contexto que puedan enriquecer el proceso educativo y la forma de entender el contexto como un proceso educativo. Este principio resalta el hecho de que el aprendizaje ha de estar contextualizado, en el cual podrá ser aplicable a la realidad del estudiante en sí, dando paso a un aprendizaje más enraizado e identificable con la vida cotidiana.

En conclusión, los principios de este modelo metodológico permiten una educación más inclusiva, una educación en la que la adecuación metodológica pueda facilitar formas más contextualizadas y adecuadas a las partes implicadas, es decir: el alumno y la sociedad.

Tabla 30. *Principios de estrategias didácticas*

Principios	Sustento científico pedagógico
Adecuación a la finalidad	• La finalidad es el desarrollo integral de la persona • El método debe ser coherente con los fines educativos
Adecuación al alumno	• La estrategia didáctica debe adecuarse a la situación real del alumno, a sus capacidades, intereses y necesidades • Está sustentado en la psicología, biología, sociología y otras ciencias
Adecuación al contenido	• Se establece la finalidad interdisciplinaria y la globalización • Proponer conceptos relevantes a su estructura mental • El contenido debe ordenarse de lo general a lo específico • Relacionar los conocimientos de lo conocido a lo nuevo • Propiciar experiencias variadas y diversas
Adecuación al contexto	• Conocer la realidad del entorno natural, sociocultural y familiar del estudiante, (psicología social) • Seleccionar estímulos ambientales para la enseñanza

Fuente: (Medina y Salvador, 2009)

Los autores añaden diferentes criterios, como es el caso de la Tabla 31, para la adecuada elaboración de las estrategias, criterios a partir de las propias experiencias y del sustrato teórico de la investigación sobre el que se ha ido construyendo la praxis a lo largo de la trayectoria profesional. No hay criterios porque cada contexto e, incluso, la multiculturalidad de países como el nuestro o las propias situaciones cambiantes del entorno lo exigen. Un ejemplo claro de ello sería la pandemia, la cual ha provocado cambios en la salud, en la sociedad, en la economía o en la comunicación.

Tabla 31. *Los criterios que se deben tener en cuenta para diseñar una estrategia*

Criterio a tomar en cuenta	Descripción
Claridad del propósito en la sesión	Es necesario que el docente tenga en claro las capacidades, los contenidos y las actitudes que desea conseguir en su sesión de aprendizaje, ya que así, a la vez, tendrá en claro las estrategias y técnicas que deberá aplicar.
Adecuación a las características de los estudiantes	Hay que tomar en cuenta que no todos los estudiantes tienen los mismos estilos de aprender, o aprenden mejor bajo los mismos canales (visual, auditivo, kinestésico), por lo tanto, no todos van a responder de la misma manera a las mismas actividades de aprendizaje. Se sugiere sintonizar las actividades de una sesión con las tendencias o preferencias del grupo e ir variándolas conforme se desarrollan.
La administración del tiempo disponible	Hay ciertas estrategias que requieren más tiempo que otras; en algunas, el docente desempeña el rol de elemento proactivo (en este caso puede ir controlando el tiempo), en otros casos dependerá de la dinámica de la clase cuando la proactividad ha sido transferida a ellos. Lo recomendable es un uso racional y combinado de ambas condiciones.

El uso de los recursos y los medios de ayuda	Una vez que se elabora la estrategia didáctica, se seleccionan las actividades de aprendizaje que formarán parte de ella. Se recomienda variedad en estas actividades. La variabilidad de las actividades depende del contexto institucional y de la capacidad imaginativa de los profesores.
--	---

Fuente: (Damián et al. 2007).

5.3 Estrategias de enseñanza: rol del docente

Las estrategias de enseñanza son entendidas como decisiones planificadas para que el alumnado llegue a disponer de ciertos conocimientos o habilidades. Estas decisiones afectarán los materiales para el aprendizaje, la organización de los aprendizajes y las actividades que se realicen con los materiales presentados, y que el procesamiento de la información que llevará al alumnado a los aprendizajes sea lo más adecuado posible (Domínguez, 2004, p. 150).

El proceso didáctico se desarrolla con varias instancias de decisiones sobre el uso de las estrategias, es decir, el profesor tendrá la posibilidad de cambiar las características de la tarea, los ámbitos del aprendizaje, el tiempo de realización, etcétera.

Según Díaz (2001), las estrategias de enseñanza pueden ser definidas como procedimientos o recursos que el profesor usará para facilitar el aprendizaje significativo (p. 70). También es importante enfatizar que estas estrategias no son solo físicas y mentales, sino también socioafectivas. De esta manera, las estrategias de enseñanza se evidenciarán en el contexto de la interacción que tenga lugar a lo largo de la actividad. Asimismo, Rebeca Anijovich y Mora (2010) considera:

Las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (p. 4).

Las estrategias de enseñanza, según Anijovich y Mora (2010) pone de manifiesto el papel fundamental que tiene el docente en el encauzamiento del aprendizaje de sus alumnos, y éstas se conciben como el conjunto de decisiones que toma el docente para conducir a los alumnos en el proceso de aprendizaje de un determinado contenido. Cabe señalar que esto no consiste en enseñar únicamente un contenido, sino en reflexionar acerca de qué es lo que se pretende que el alumno asimile, por qué se hace necesario que lo comprenda y cómo se debe realizar el proceso para que se logre la comprensión.

Este enfoque pone de manifiesto la necesidad de tener claros los objetivos pedagógicos, de manera que se canalice el proceso de enseñanza, no solo para que los alumnos adquieran conocimientos, sino de modo que los alumnos entiendan, en un sentido amplio, el contexto en el cual se relacionan los conocimientos de interés. Un aspecto fundamental de este enfoque es la planificación intencionada y reflexionada por parte de los docentes, pues la finalidad es que el aprendizaje sea efectivo.

5.3.1 Clasificación de las estrategias de enseñanza

La Tabla 32 muestra una aproximación pedagógica global, acerca de las estrategias pedagógicas analizadas en el modelo descrito, según una determinada funcionalidad. A fin de mantener la claridad en el discurso escrito, las estrategias presentadas corresponden a un modelo estructurado que, por un lado, prepare a los alumnos con organizadores previos, y presente las conclusiones de los objetivos y, por otro lado, facilite el acceso a la comprensión mediante mapas conceptuales e ilustraciones, resúmenes, analogías, preguntas intercaladas o de contestación rápida, y pistas tipográficas y discursivas.

En resumen, este modelo didáctico agrupa la organización, la concepción, la comprensión, la interacción y los apoyos textuales como medios para construir significados y conseguir un aprendizaje más significativo, tal como ha sido descrito anteriormente.

Tabla 32. *Visión general de estrategias de enseñanza*

Categoría	Estrategias
Activación y organización del aprendizaje	- Organizadores - Objetivos - Uso de estructuras del texto
Apoyo visual y representación	- Ilustraciones - Mapas conceptuales y redes semánticas
Síntesis y comprensión	- Resumen - Analogías
Interacción y reflexión	Preguntas intercaladas
Apoyo discursivo	Pistas tipográficas y discursivas

De acuerdo con la autora y siguiendo lo presentado en la Tabla 33, las estrategias relacionadas con la enseñanza aparecen acompañadas de las explicaciones. No son las únicas, pero sí las estrategias que se utilizan con mayor frecuencia y que inciden marcadamente en el

proceso educativo, promoviendo la acción participativa del alumnado. La elección de las estrategias dependerá de la temática y contexto específico de cada situación de aprendizaje.

Tabla 33. *Clasificación de las funciones de estrategias de enseñanza*

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	EFFECTOS ESPERADOS EN EL ALUMNO
Objetivos	Se plantea la finalidad que se desea lograr
Ilustraciones	Presentar imágenes que ayuden insertar a la temática
Preguntas intercaladas	Preguntas que puedan motivar el proceso cognitivo en los estudiantes o reconocer sus saberes previos
Pistas tipográficas	Permiten mantener la atención del estudiante frente a la temática a desarrollar
Resúmenes	Permiten a los estudiantes sintetizar la información proporcionada
Organizadores previos	Ayudan contextualizar los temas a desarrollar de manera general
Analogías	Permiten al estudiante comparar entre dos o más temas a tratar
Mapas conceptuales y Redes semánticas	Permiten la codificación visual y semántica de concepto, proposiciones y explicaciones
Estructuras textuales	Facilitan el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto

Fuente: Díaz (2001)

Díaz (2001), argumenta que las distintas estrategias educativas pueden ser agrupadas en tres momentos de intervención (de enseñanza y aprendizaje): los momentos pre instruccionales, que son aquellos que tienen ocasión antes de que se empiece a trabajar un contenido curricular; los momentos co instruccionales, que son los que se desarrollan mientras se está enseñando; y los momentos post instruccionales, que son los que tienen lugar una vez que se ha terminado de hacer la exposición de contenidos, ya sea mediante un texto o a través de la dinámica del trabajo del docente.

Los fundamentos de cada uno de ellos nos darán una mejor comprensión:

- a) **Las estrategias pre instruccionales:** son aquellas que preparan y anuncian al estudiante de qué manera aprenderán.
- b) **Las estrategias co instruccionales:** sirven de apoyo en los contenidos curriculares. Ayudan a detectar la información principal, conceptualizar los contenidos y a estructurarlos entre sí. Algunas de ellos son: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, analogías, entre otras.

- c) **Las Estrategias post instruccionales:** Estas son presentadas después del contenido que se va aprender, y permiten al alumno desarrollar una visión sintética e integradora a partir de los materiales proporcionados.

A continuación, se pasa a detallar su relevancia en el aprendizaje y en la enseñanza, tal y como plantea Díaz (2001):

A) Estrategias para activar (o producir) conocimientos, así como para establecer expectativas adecuadas para los alumnos

Las estrategias para activar los conocimientos previos son relevantes para poder evaluar el nivel de comprensión que tienen los alumnos antes de abordar el nuevo contenido. Estas permiten situar lo que los alumnos ya saben y pueden, por lo tanto, son vías para afianzar y conectar esos saberes con lo que se va a aprender (Díaz, 2001). Son estrategias constructivas, porque se aplican de forma continua a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, ayudando a los alumnos a focalizar su atención en los puntos clave del contenido. Por último, la atención selectiva se manifiesta en formas de conducta, como preguntas insertadas, ilustraciones, pistas o claves, para indagar en la estructura del discurso. La atención selectiva es un proceso fundamental para cualquier acto de aprendizaje, y con estas estrategias se pretende mantener y focalizar la atención del alumnado (Díaz, 2001, p. 73).

B) Estrategias de organización de la información a aprender

Con estas estrategias se intenta organizar la información, de manera que permitan ser más comprensible y recuperable (de manera gráfica u escrita), en lo que Mayer (1984) denomina "construcción de conexiones internas": circunscriben el material al aprendizaje. Están presentes para su aplicación, en un instante del proceso de enseñanza, como las representaciones visoespaciales (mapas conceptuales, redes semánticas), o las representaciones lingüísticas (resúmenes cuadros sinópticos), que son herramientas que permiten a los alumnos darle una estructura a la información de modo claro y accesible para ellos.

C) Estrategias para promover el enlace que se establece entre los saberes previos y la nueva información a aprender

Estas estrategias se utilizan antes y durante la instrucción para ayudar a homogeneizar la integración de los saberes previos a la nueva información. Entre las estrategias de este tipo se

encuentran los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías. La elección de estas estrategias dependerá de los contenidos del aprendizaje, de las tareas que los alumnos deban realizar, y de las características individuales de los mismos (Díaz, 2001, p. 74). Son técnicas imprescindibles para generar una mejor comprensión y retención de la nueva información mediante el enlace que se hace con lo que los alumnos ya conocían.

En conclusión, las estrategias que Díaz (2001) expone son instrumentales a la disposición del docente, y pueden ser utilizadas para la mejora del aprendizaje, visibilizando el enlace que existe entre los saberes previos y la nueva información, organizando esta última de forma estructurada: manteniendo el foco de los alumnos.

5.3.2 Funciones de las estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza más destacadas se concretarán o escogerán en función del objetivo a alcanzar y del rol que cumplan. A este respecto, Medina y Salvador (2000) logran clasificar las estrategias de acuerdo a la Tabla 34.

Tabla 34. *Funciones que desempeñan las estrategias*

FUNCIONES	OBJETIVO	ACCIONES A TOMAR:
Preparar el contenido o ambiente de aprendizaje	Busca potenciar el valor educativo del contexto	- Dirigirse a los alumnos de la zona marginal - Cambiar de sitio periódicamente a los alumnos - Sugerir a “los de atrás” que se sienten adelante
Informar sobre los objetivos	Informar sobre lo que van a aprender y el porqué de ello	- Usar un lenguaje claro e informar sobre el propósito de aprendizaje
Centrar y mantener la atención	Incidir en aspectos cognitivos y afectivos	- Motivar a los estudiantes a la participación constante en las sesiones, resaltando sus conocimientos previos
Presentar la información	Hacer referencias tanto al contenido como a las tareas de aprendizaje	- Promover el conocimiento significativo: para ello se puede hacer uso de “organizadores”, estos pueden ser estructuras semánticas, conceptuales, etc. - Reforzar la comprensión de los mensajes: para ello deben presentarse de forma ordenada y breve
Organizar los recursos	Tomar en cuenta la realidad y su múltiple funcionalidad	- Generar motivaciones intrínsecas, suscitando actividades en función de los valores establecidos en la sesión
Diseñar las relaciones de comunicación	Hacer compatible la dimensión comunicativa de la enseñanza con la dimensión meramente informativa	- Enseñanza directa (o explícita): el docente debe presentar materiales que esclarezcan la temática a desarrollar - Enseñanza recíproca: El desarrollo de la sesión debe ser circular, no lineal, a fin de integrar en el protagonismo a todos los actores educativos dentro de un salón de clase

Fuente: Medina y Salvador (2009)

Las funciones de las estrategias se centran en garantizar que el docente logre captar la atención del alumnado, estableciendo explícitamente qué, para qué y cómo van a participar

dentro de su proceso de aprendizaje. Conviene recordar que las estrategias no tendrían transcendencia por sí solas si no están unidas al contexto y a las características específicas de los alumnos.

5.4 Técnicas metodológicas

Las técnicas metodológicas son todos los procedimientos y recursos concretos que pone en práctica el docente para llevar a cabo una estrategia didáctica, la cual tiene como fin facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje. Las técnicas incluyen actividades, ejercicios, instrumentos y métodos, que permiten alcanzar los objetivos educativos, adaptados a las características de los alumnos y al contenido que va a ser enseñado. Andara (2014), menciona:

En este sentido, en las primeras instancias, el profesor debe preparar una serie de técnicas y procedimientos basados en el aprendizaje experiencial y por descubrimiento, iniciando la clase en una secuencia tal que comience con la exploración de lo que los estudiantes ya saben por su experiencia de vida y su previo aprendizaje escolar para conducirlos paulatinamente a lo que ellos desearían saber (p. 32)

Esto nos lleva a derivar que el docente planifica adecuadamente, atendiendo los intereses del alumnado, al establecer un reto con las actividades que proponga y con los recursos y medios de desarrollo de competencias en los estudiantes. La mayoría de los autores consultados establece la necesidad de pensar y contar con ciertos criterios al momento de elegir y de desarrollar las técnicas metodológicas en el aula, como: lo que debe aprender el alumnado, el propio proceso de selección de actividades en función de dar respuesta a las necesidades del alumnado, contar con sus propias experiencias, etc., todo ello con la razón de motivar.

Estas consideraciones nos indican la importancia de contar con la experiencia previa del alumnado, es decir, la contribución de lo teórico con lo experiencial, la promoción de la participación del alumnado de manera activa, en la cual el docente también mantiene una continua motivación. Entonces, las técnicas de metodología, se entiende que consisten en estrategias para el desarrollo de capacidades, competencias y habilidades cognitivas que se van adquiriendo a través de procesos dinámicos.

Las técnicas normalmente se implementan de manera natural y progresivamente se acaban guiando, para ir formando al alumnado en la propia metacognición de los propios procesos, y en la elaboración de la capacidad de poder planificar, controlar y evaluarse. La importancia de ver lo expuesto hace referencia a los procesos y pasos hacia la metacognición, en

la que, reflexionar sobre el propio aprendizaje, motiva el control y la evaluación del mismo con el fin de mejorar.

5.4.1 Técnicas didácticas para enseñanza de Psicología

Para finalizar, podemos afirmar que las técnicas didácticas son procedimientos específicos de un curso, un área o un tema, derivados de una estrategia didáctica propuesta. En otras palabras, una estrategia puede dar lugar a varias técnicas, pero lo importante es que estas sean pertinentes con el tema, el contexto y las características del alumnado. Los autores coinciden sobre las aproximaciones conceptuales a las técnicas didácticas. La información excesiva que existe sobre ellas permite contar con un amplio abanico de opciones para utilizar sus técnicas en múltiples situaciones, siempre y cuando estas se guíen por un criterio pedagógico, psicológico y social.

A continuación, en la Tabla 35, se muestran las técnicas más utilizadas por los docentes en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, adaptadas a la temática y al contexto.

Tabla 35. Técnicas de enseñanza y aprendizaje

Técnica	Descripción
Phillip 66	Se divide en grupos de seis personas, para discutir durante seis minutos un tema
Role playing	De manera grupal o individualmente los estudiantes deben tomara una postura respecto a la temática expuesta o propuesta
PCI	Dado un tema, los alumnos deben presentar un cuadro comparativo que muestre, por separado, lo negativo o errores y las posibilidades de reflexión como alternativa de solución
Conjeturas y posibilidades	Dada una situación problemática, los alumnos deben especular en torno a las causas que pudieron haberla provocado y las posibilidades de solución que se presentan
Provocación	El profesor asume un rol que puede ser explicitado dependiendo del caso. Los alumnos deben rebatir los argumentos expuestos por el maestro
Seis sombreros para pensar	Se analiza un problema desde 6 perspectivas distintas, cada sombrero representa a una perspectiva: blanco - objetiva, rojo – emocional, negro – pesimista, amarillo – esperanzadora, verde – novedosa, azul – organizadora
Utilización de medios complementarios	Uso de transparencias, Harvard Graphics, etc., para presentar gráficos o cuadros. Luego formular preguntas en relación a los mismos
Resumiendo y aclarando	En los 10 primeros minutos de cada clase, el profesor puede elegir al azar a un alumno que exponga los contenidos de la clase anterior, esclareciendo dudas personales y de sus compañeros. De esta forma se garantiza el estudio permanente
Debate	En función de un tema los estudiantes defienden sus posturas, empleando argumentos sólidos a favor de la temática
Errores en la exposición	Consiste en la identificación de los errores cometidos por el profesor durante la recapitulación de cierto tema
Ah, ah, ajá	Encontrar los elementos que producen ironía (¡AH!), sorpresa (¡AH!) o expresan descubrimiento (¡AJÁ!), cuando se plantea un tema o problema
Fichas complementarias	Los alumnos deben elaborar fichas en las que se resumen o esquematizan los contenidos tratados a partir del tema asignado

Trabajo de campo	Identificar la aplicación de los contenidos trabajados en algún fenómeno o aspecto del entorno. En el campo se debe recolectar información a través de entrevistas
<i>Brainstorming</i>	Se plantea un problema a los alumnos, los cuales deben expresarse con libertad proponiendo alternativas de solución
Fantasia dirigida	Se parte de proponer las fortalezas ideales en torno al aula y, posteriormente, de analizar el cumplimiento de aquella proposición hipotética
Invitación a expertos	Es necesario contar con la presencia de un experto en el tema, a fin de extender los conocimientos adquiridos
Palabras cruzadas	Es posible trabajar aquello a partir de la construcción de crucigramas, lo mismo que permita el desarrollo de las habilidades de los estudiantes
Tribunal	Ante el planteamiento de un tema, problema o caso, se organiza un juicio en el que participan jueces, defensores, fiscales, jurado y, cuando es posible, testigos. Cada alumno, en la medida de lo posible, elije el rol que desea desempeñar
Estudios de frustración	Los alumnos deben analizar qué expectativas no fueron cumplidas a través de un análisis crítico constructivo
Cuchicheo	Ante una pregunta, la clase se divide en parejas, discuten el tema en voz baja y en simultáneo, hasta que cada pareja llegue a un acuerdo
Comisiones	Ante un problema complejo, se forman comisiones para estudiar y discutir diferentes aspectos del mismo
Sinestesias	Identificar el color, el movimiento, el sonido, el ritmo, el tiempo, etc., de algún concepto.
Discusión	Discusión en torno a separatas que refuerzan y amplíen los conceptos recibidos. Los artículos pueden profundizar o establecer relaciones y favorecer la integración
Dramatización	Se les da a los alumnos unos minutos para que actúen en alusión al tema propuesto (Ej. La ética en el periodismo, las posibilidades del internet, etc.). Luego se comentan los aspectos más saltantes de cada dramatización
Experimentación	Dado un tema, problema o fenómeno, los alumnos deben formular hipótesis y ponerlas a prueba tanto a través de prácticas de laboratorio, como a través de trabajos de campo
Testimonios	Se invita a personas que hayan tenido alguna experiencia directa con el tema que se está trabajando en clase para que la compartan con los alumnos
Guías de reflexión	Se debe desarrollar a partir de la formulación de preguntas relacionadas a un tema, partiendo de cosas esenciales de su entorno
¿qué hubiera pasado si?	Es necesario plantear conjeturas con la finalidad de construir un conocimiento amplio cuestionando "¿Qué hubiera pasado si?"
Analogías conceptuales	Dado un concepto, los alumnos tratarán de establecer analogías a partir de la siguiente pregunta: "¿Cuál sería la definición de?", y otras
Preguntas esclarecedoras	Los alumnos deben escribir todas las preguntas que tengan, para luego responderlas
Acuerdo, desacuerdo, irrelevante (ADI)	Ante los distintos argumentos expuestos por el profesor, o por alumnos, un estudiante debe tomar una postura
Del museo	Realizados los trabajos grupales, serán expuestos por sectores para que todos los participantes puedan visitarlos y proponer sugerencias o comentar
Anotaciones reflexivas	Darle un tiempo al alumno luego de cada explicación para tomar notas en un lenguaje personal y sintético. De esa manera, se evita la copia automática o irreflexivo
Esquemas incompletos	El profesor prepara esquemas en los que se aprecian las relaciones, mas no los contenidos: el alumno debe llenarlos
Entrevistadores entrevistados	Algunos alumnos se preparan para ser entrevistados con relación a contenidos de un tema, mientras que otros deben prepararse para entrevistar
Sesión audio visual	Medio que puede servir para presentar un tema y generar una actitud hacia el mismo, o como un mecanismo para transmitir información
Toma de postura	Dadas diversas posturas con relación a un tema, los estudiantes solo deben tomar una que deberá ser posteriormente argumentada

Fuente: Damián et al. (2007)

5.4.2 Técnicas de enseñanza para ciencias sociales – psicología

Las técnicas de enseñanza para ciencias sociales – psicología, componen métodos y estrategias específicos a fin de enseñar conceptos, teorías y prácticas relacionadas con esas materias. Estas técnicas de enseñanza tienen el objetivo de facilitar la comprensión de temas difíciles a través de la reflexión crítica y la interacción de participación activa.

A) Estudio de Casos

Se presenta un carácter eficiente capaz de proporcionar un contexto donde los estudiantes pueden aprender a partir de situaciones reales o ficticias, mediante las cuales pueden representar los fenómenos en los cuales se sitúan. Esta técnica pedagógica promueve la participación de los estudiantes, la identidad dentro del papel del protagonista y el aprendizaje autónomo (ya que los estudiantes tienen que analizar y reflexionar a partir de los casos que se les presenta), permitiendo trabajar su capacidad crítica.

Así, el estudio de casos, no solo se refiere al análisis teórico, sino que también lo hace a partir de la interacción y el trabajo colaborativo. Los estudiantes entran en procesos cooperativos, haciéndose capaces de intercambiar ideas e interpelarse en las situaciones que presenta el caso, de forma que se hace más rica la comprensión del contenido que se está tratando. Damián (2007) considera:

El estudio de casos es una técnica de enseñanza en la que los alumnos aprenden sobre una base de experiencias y situaciones planteadas de la vida real, y se promueve así, instruir su propio aprendizaje en un contexto que los aproxima a su entorno. Esta técnica se basa en la participación activa, procesos cooperativos o colaborativos y democráticos de discusión de la situación reflejada en el caso planteado (p. 62).

Conforme al autor, la mayoría de los especialistas comparten las siguientes premisas:

- Las actividades de aprendizaje deben permitir a los alumnos aprender información conceptual mediante el análisis de hechos de la realidad concreta
- Las clases deben ser adecuadas y provocativas, de tal forma que el profesor promueva el respeto mutuo de todos los participantes en las actividades de aprendizaje (en su caso, los alumnos y los profesores)
- Se fomenta la práctica de habilidades del trabajo en grupo: negociación, toma de decisiones y comunicación

- El análisis de un caso del mundo real exige colaboración, cooperación y planteamiento de ideas de parte de los participantes
- El carácter de las discusiones debe aproximarse al de las situaciones de la vida real, para que el aprendizaje sea lo más relevante y aplicable posible
- Se llega a una propuesta de solución del caso analizado, promoviendo la reflexión y la toma de decisiones

Estas premisas permiten resaltar el modo en el cual las técnicas didácticas deben contribuir en un contexto de aprendizaje activo, cooperativo y realista.

B) Las técnicas de interrogación

En el contexto educativo se pueden aplicar diversas técnicas para hacer del aprendizaje un proceso activo y profundo en el estudiante, tal como es el caso de las que se apoyan en el estudio de casos, que se fundamentan en el análisis de eventos, situaciones, más o menos ficticias, y permitirles a los alumnos reflexionar, discutir, aplicar sus conocimientos, asegurando así que el alumno se involucre con distintos contextos de lo concreto real en el aula y fuera de ella. Teóricamente, las técnicas de estudio de casos convierten la comprensión en un campo teórico, pero además, deviene el asentamiento de habilidades críticas y analíticas básicas para la toma de cualquier decisión posterior.

Damián (2007) afirma; "Esta técnica de enseñanza tiene como objetivo inducir a los estudiantes a la discusión y análisis de situaciones e información, en base a preguntas formuladas con habilidad por el docente" (p. 68).

A continuación, se dan ejemplos de interrogantes que se sugiere seguir:

1. Clasificación de ideas:

- ¿De qué trata el tema?
- ¿A qué se refiere con?

2. Lo que asume el estudiante:

- ¿Por qué se basa en? ¿En lugar de?
- ¿Qué podríamos asumir en lugar de?

3. Indagación de evidencias:

- ¿Por qué llegó a esa conclusión?
- ¿Cuáles son sus razones para afirmar? ¿Podría explicarlo?

4. Puntos de vista o perspectivas:

- ¿Podría alguien verlo desde otro punto de vista?
- ¿Por qué está en desacuerdo y cuál es su argumento?

5. Preguntas que expresan implicaciones y consecuencias:

- ¿Qué efectos podrían tener?
- ¿Cuál podría ser una alternativa?

6. Preguntas acerca de las preguntas

- ¿Podría alguien aclarar esta pregunta?
- ¿Está clara la pregunta? ¿Se entiende?
- ¿Esta pregunta es fácil o difícil de responder? ¿Por qué? (Damián, 2007, pp. 68-71)

De esta manera, con la técnica de la pregunta, el docente asume el rol de guía, y el alumno deberá plantear sus propias preguntas para el debate o la discusión. Así, se propicia la posibilidad de que sean los propios alumnos los que aprendan a pensar críticamente y desarrollen sus propios argumentos. Pero también hay que tener en consideración la idoneidad de las preguntas, tal como que sería conveniente que el alumno sugiriese preguntas para asegurar esa idoneidad, aunque sin llegar nunca a desmotivar al alumno, pues esto provocaría todo lo contrario a lo que se aspira. Damián (2007), entonces, continúa en la línea de dotar de otras estrategias de enseñanza relacionadas con una serie de teorías y autores, en el área de la psicología.

En la Tabla 36, se presentan errores comunes de los docentes en su desempeño, junto a las virtudes que deberían nutrir para mejorar su práctica. Entre los errores más frecuentes destacan la repetición de respuestas, la confusión entre una conversación brillante y una charla productiva, la posibilidad de hablar mucho y no conseguir ninguna participación de los estudiantes, la dificultad de devolver los exámenes y trabajos dentro del plazo y, por último, el creer que el silencio de la clase es siempre nuestra mejor garantía de aprendizaje. También hace referencia a conocer a fondo a los estudiantes, sin considerar que los resultados anteriores no siempre tienen que ver con las evaluaciones actuales, o se refiere a la libertad en clase, sin confundirla con el caos.

Las propuestas que se muestran intentan ayudar a generar un clima más dinámico, colaborativo y centrado en el estudiante, aumentando la efectividad del docente.

Tabla 36. Errores del docente en la aplicación de la enseñanza y sus alternativas como virtudes

Errores más comunes	Propuesta correspondiente de virtudes a mostrar
1. Repetir la respuesta	Dejar que los estudiantes respondan o comenten puestos en pie, sin ampliar ni refinar sus palabras, para estimular el próximo paso de la lección o de la discusión
2. Confundir la conversación brillante con la discusión adecuada	Captar constantemente el pensamiento y el estado de atención del grupo o clase y formular preguntas o aclaraciones que sean captadas por la mayoría de los estudiantes especialmente los que no participan
3. Hablar demasiado	El profesor debe moderar las discusiones entre alumnos, formulando preguntas
4. Dar respuestas oportunas	Considerar que las preguntas que vayan surgiendo son más importantes que las respuestas
5. No devolver pronto los exámenes y trabajos	Procurar devolver los exámenes o trabajos al cabo de uno o dos días
6. Comprobar que los alumnos aprenden en casa	Emplear el tiempo de clase para enseñar
7. Los estuantes deben construir sus propios conocimientos	Estar siempre alerta de las oportunidades de mostrar por qué el trabajo es importante y bueno de hacer incluso cuando el resultado se encuentre en un futuro distante
8. Confundir el silencio con el aprendizaje	Aprender a reconocer las miradas heladas, las mentes ausentes o las falsas caras o expresiones de respeto
9. Confundir la libertad con el caos	Reconocer que el orden es el primer principio a defender, no es necesariamente el silencio o las clases sin movimiento
10. Permitir que resultados anteriores afecten evaluaciones en curso	No calificar nunca de forma definitiva a un estudiante de malo o de brillante, de mala o buena conducta
11. No estudiar las fichas de los alumnos	Buscar todo lo que sea posible sobre la historia de cada estudiante y emplear el conocimiento adquirido para ayudarle, estar a su lado y animarle
12. Hacer de psiquiatra	Los buenos profesores reconocen que saben sobre las materias que enseñan

Fuente: (Sarramona J. 1989, p. 27-32)

5.5 Estrategias de aprendizaje

Para las estrategias de aprendizaje, el propósito consiste en lograr que el alumno se convierta en una persona autónoma y creativa en el proceso de aprendizaje. Partimos de la premisa de que en una de las finalidades que se establece en todo aprendiz, se evoca el aprender a aprender, y que las estrategias de aprendizaje constituyen medios, recursos y puentes que lo promueven. Desde un enfoque constructivista, la finalidad debe de ser que el docente se convierta en un mediador para que el aprendiz se convierta en uno autónomo, independiente y autorregulado, capaz de dirigir su propio aprendizaje. En los diferentes pasos que se dan, las estrategias propuestas dejan que el aprendiz tenga el control de sus propios procesos de aprendizaje, que sea consciente de sus habilidades, que pueda reconocer las exigencias del propio

proceso de aprendizaje, que pueda promover indicios de planificación, que se percate de sus logros, que ponga en práctica las maneras de estudio que se ajustan a cada caso. Reflexionando sobre ello, Díaz (2001, p. 114) establece que uno de los fines más apreciados en la educación a lo largo de la historia es enseñar a los alumnos a que se conviertan en aprendices autónomos, independientes y autorregulados, competentes para aprender a aprender. Después de analizar a Carballo (2009), quedamos con el interés de interpretar lo que afirma que aprender a aprender es posible y conveniente, lo que conduce a tener en cuenta el factor motivacional en la estrategia. Por otro lado, para lograr el interés, es necesario el esfuerzo suficiente y continuo, también es importante considerar los espacios donde interactúen docente y alumno; esta relación de enseñar, siguiendo procedimientos, es un paso para la eficiencia. Haciendo una analogía, el autor considera que aprender no es diferente a vivir, lo que implica que lo que aprendemos ha de *servirnos* en nuestra vida.

Carballo (2009) "afirma: aprender a aprender es alcanzar y perfeccionar el uso de métodos de aproximación, de conocimiento y aplicación" (p. 10). Para abordar las estrategias de aprendizaje, básicamente, vamos a precisar las ideas en relación al aprendizaje y a los principios que lo sustentan.

El aprendizaje es un proceso complejo de construcción de representaciones mentales y personales del sujeto, de modo significativo y con sentido en una realidad. En este proceso interno del alumno, se ve la interacción con su entorno sociocultural inmediato.

Al diseñar las estrategias de aprendizaje, el docente debe tener en cuenta los principios básicos del aprendizaje, tales como:

- a) Procesos de aprendizaje con significatividad para el alumno. Es decir, considerando los saberes previos que tenga y su nivel de comprensión
- b) Considerar los aspectos cognitivos, afectivos, motrices y metacognitivos, lo que significa la organización de expresiones, a fin de codificar según categorías y evaluar la información que recibe de la experiencia de modo relevante, tales como el procesamiento o la ejecución; considerar además que las estrategias de aprendizaje no solamente son cognitivas, sino que interviene los aspectos afectivos y los procesos de metacognición que les facilite la necesidad de evaluar su propio aprendizaje.

A continuación, presentamos las definiciones de estrategias de aprendizaje de fuentes consultadas, luego plantean nuestra propia definición. Para el caso del concepto de aprendizaje planteado por Weinstein y Mayer (1986), las estrategias de aprendizaje constituyen "las conductas y pensamientos que un aprendiz lleva a cabo cuando aprende con la esperanza de influir en su proceso de codificación" (citado por Beltrán, 1998, p.54).

A pesar del carácter amplio de la definición y de la marcada variabilidad que ofrecen algunos de los autores, existen coincidencias en algunas de las características que presentan las estrategias de aprendizaje:

- a) Constituyen procedimientos, basándose para su correcta ejecución en técnicas
- b) Tienen una intencionalidad concreta: el aprendizaje y/o la solución de problemas para el buen hacer
- c) Pueden ser observables, encubiertas o presentan la forma de lo que podría considerarse su manifestación personal o privada
- d) Son manifestaciones que, a partir de lo sociocultural, establecen relaciones con otros, desembocando en la acción.

Finalmente, se presenta como conclusión que, las estrategias de aprendizaje son tomadas por el aprendiz de forma voluntaria e intencional; a la vez, están basadas en procesos cognitivos que dan soporte a las estrategias: conocimientos previos, experiencias vividas y conocimientos de ejecución y adquisición de saberes. Lo que explica "el cómo" aprender.

Tal y como se ha descrito por Díaz (2001), "una estrategia de aprendizaje es un procedimiento, un conjunto de pasos o habilidades que el alumno asume y utiliza, de manera intencionada, como un instrumento flexible para aprender significativamente y resolver problemas y las exigencias académicas" (p. 115). Desde la óptica de esta autora, y la de otros expertos, se hace hincapié en destacar el carácter voluntario e intencional del aprendiz, y también en los pasos secuenciales a seguir. En el mismo sentido, cabría poner de manifiesto que es necesario señalar que el desarrollo de habilidades para abordar y resolver problemas no académicos, sino sociales y culturales, en una realidad concreta, constituye un aspecto esencial.

En definitiva, las estrategias de aprendizaje derivan en procesos cognitivos, afectivos y psicomotores que el aprendiz entiende como intencionales para aprender.

5.5.1 Clasificación de las estrategias de aprendizaje

A partir de investigaciones realizadas, y de diversas fuentes consultadas, se resalta que los autores agrupan las estrategias de aprendizaje con distintas orientaciones. Sin embargo, coinciden en que éstas son generales o específicas de un determinado conocimiento que hay que poner en práctica, así como de la finalidad que tienen y, en algunos casos, del uso de técnicas concretas.

En el cuadro que sigue, extraído de Díaz (2001), según el enfoque de Pozo (citado por la misma), se presentan y analizan las estrategias teniendo en cuenta el proceso cognitivo y la finalidad.

- a. Estrategias de recirculación de la información: son las que se utilizan para repasar y reforzar la información aprendida, esto es, para que permanezca activa en la memoria a largo plazo
- b. Estrategias de la información: se asemejan a las que van orientadas a aprender, procesar y codificar información nueva, con la finalidad de que sean los estudiantes los que trabajen, comprendan y organicen lo que aprenden
- c. Estrategias de organización: son las que se utilizan para organizar la información de forma coherente. Buscan organizar la información de forma coherente, comprensible y gradualmente fácil de memorizar; mapas conceptuales o resúmenes son algunos ejemplos de estas estrategias
- d. Estrategias de recuperación: son estrategias que buscan facilitar la recuperación de la información del saber almacenada en la memoria, favoreciendo el acceso a la información aprendida de forma rápida cuando sea necesario.

Estas estrategias, agrupadas en función del proceso cognitivo y de la finalidad presentada, son determinantes para una mejor forma de aprender y para facilitar la aplicación y la retención de los saberes adquiridos.

5.5.2 Tipos de estrategias de aprendizaje

Otra clasificación enfatizada en los aportes de las teorías cognoscitivas es: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de acuerdo al nivel y temática del alumno.

¿Qué son las estrategias cognitivas?

Las estrategias cognitivas, o bien, habilidades del pensamiento, han sido definidas por Arancibia (2008), como aquellos recursos que nos permiten solucionar cualquier situación problemática a partir de procedimientos de tipo mental, organizados y estructurados. La fundamentación de estas estrategias cognitivas se apoya en algunos modelos significativos, como pueden ser los de Sternberg (1983) y el modelo de Weinstein y Mayer (1986), tal como los cita, para el caso de la enseñanza, el estudio de Arancibia (2008).

El modelo de Sternberg (1983) define dicho modelo como un proceso para poder poner en práctica el desarrollo de las habilidades que se tienen que manejar para solucionar una situación determinada, la selección del proceso que mejor se adecúa, la representación de la información relevante, la elección de las estrategias, los pasos secuenciales, el manejo del tiempo en la acción de procesar la tarea, los progresos de la solución del problema, la corrección de los errores. Este modelo enfatiza en la forma en la que se llevará a cabo la ejecución de las acciones en una situación real.

El modelo de Weinstein y Mayer (1986), tal como los cita Arancibia (2008), define ocho tipos de estrategias cognitivas que caracterizan el aprendizaje y el pensamiento:

- Estrategias de enseñanza básicas, como la repetición
- Estrategias de enseñanza complejas, que tienen en cuenta el contexto
- Estrategias de elaboración básica, que incluyen crear representaciones mentales y elaborar asociaciones
- Estrategias de elaboración complejas, que van vinculadas a establecer analogías en relación con otros conceptos
- Estrategias de organización básicas y complejas, donde el sujeto clasifica y organiza ideas para que haya jerarquías
- Estrategias de comprensión y monitoreo, que van ligadas a establecer metas y verificar el proceso
- Estrategias afectivas y motivacionales, que van ligadas a favorecer una actitud positiva respecto a las acciones.

Con las propuestas de estos modelos, junto con la forma de entender cómo se instalan los tipos de estrategias de enseñanza, se decidirá el tipo de estrategias que se puedan aplicar en cualquier enseñanza, y en el diseño del trabajo que se lleve a cabo, ya que se tiene que tomar la referencia y crear en los alumnos, de acuerdo con el contexto y sus características, lo que favorece no crear un tipo de aprendizaje que no se corresponde con el proceso exigido por el tipo de alumnos.

A) Estrategias de aprendizaje basadas de acuerdo al enfoque cognitivo

- 1. Resolución de problemas:** es el proceso cognitivo, estructurado en varias fases que corresponden a diversas actividades. Si se logra dominar esta estrategia, entonces se estaría facilitando el trabajo autónomo del alumno, es decir, que logre ser regulado por él mismo. Para lograr esta estrategia se debe identificar y comprender la problemática, y plantear solución a la misma.
- 2. Auto instrucción:** mientras se está realizando la tarea, el alumno debe decirse a sí mismo y en voz alta cómo debe actuar.
- 3. Autogestión del aprendizaje:** relacionada con la técnica anterior, aunque más cercana al enfoque conductual. En la aplicación de esta estrategia se diferencian tres componentes básicos:
 - a) El autocontrol:** es decir, implica la auto observación y auto registro de la conducta
 - b) La autoevaluación de la respuesta:** de acuerdo a un criterio establecido
 - c) El auto refuerzo:** este proceso deriva directamente de la autoevaluación

En cuanto al docente, no se prescinde de una mínima intervención. Su función será la de aportar los recursos al alumno para el autocontrol, define claramente la respuesta esperada y supervisa la calidad de los informes elaborados por el alumno sobre la conducta controlada.

- 4. Pensamiento en voz alta:** el alumno aprende a describir verbalmente los procesos mentales implicados en la resolución de problemas.
- 5. Actividades de aprendizaje:** El logro de la intencionalidad curricular depende de que se consideren diferentes actividades. La actividad permite al alumno tomar decisiones razonables acerca de cómo desarrollarse.

- La actividad es más importante que otras si facilita desempeñar el papel activo: investigar, explorar, observar, etc.
- La actividad tendrá más valor que otra en la medida que involucre al alumno en su realidad
- Las actividades tendrán más valor cuando son poco difundidas y controversiales
- Las actividades que den oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados
- La actividad es más valorada si está de acuerdo a los intereses porque concentrarán con más facilidad su atención.

B) Estrategias metacognitivas

Respecto de esta cuestión, Arancibia (2008) dice lo siguiente: "El conocimiento metacognitivo es el conocimiento del conocimiento y del saber, del conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano" (p. 113). La metacognición tiene que ver con el proceso de autoevaluación de las propias experiencias y conocimientos, o sea, la capacidad de autoanalizar y de autoevaluar los propios procesos y productos cognitivos. El objetivo de este proceso es llegar a que esos procesos sean más eficaces, especialmente en los procesos de aprendizaje y de solución de problemas.

Las experiencias de "sentir que se sabe" (o sentir que no se sabe), que ha recibido considerable atención de los investigadores en los últimos años, podría calificarse como una experiencia meta cognitiva, al igual que el sentimiento de que se es capaz (o incapaz) de resolver un problema particular en el que se está trabajando. (Arancibia, 2008, p. 114).

Las vivencias de "sentir que se sabe" (o sentir que no se sabe), que describió Arancibia (2008), tienen que ver con la impresión que tiene una persona de su propio saber o su propia pericia en un determinado contexto. Se denominan experiencias metacognitivas porque incluyen un proceso de reflexión sobre el propio pensamiento y el propio saber de una persona. El sentir saber, o no saber, influye en la seguridad de la persona en la resolución de un problema, y está muy relacionado con la autoevaluación que hace de su capacidad de enfrentar la tarea o el reto, lo cual tiene incidencias en su forma situada en su pensamiento y en su motivación acerca del aprendizaje.

C) Estrategias de acuerdo al nivel y temática del alumno de psicología

A continuación, sugerimos las técnicas que puede seleccionar el docente de acuerdo al nivel y temática del trabajo, considerando las características cognitivas, socio afectivas e intereses de sus estudiantes. Consideramos que la mayoría está acorde a Ciencias Sociales - Psicología.

5.5.3 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

De acuerdo con Díaz (2007), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia pedagógica que hace que el alumno aborde problemas, reales o hipotéticos, bajo la orientación del docente. Es diferente de los métodos tradicionales, ya que la metodología implica que los participantes desarrollen una mayor responsabilidad por su propio aprendizaje. En esta estrategia pedagógica, el docente intenta motivar a los alumnos, colaborar brindando información adecuada y oportuna y ayudar al alumno a resolver el problema a través de indicaciones y pistas. Los principios pedagógicos que sustentan el ABP son: participación responsable en la ejecución de actividades, formulación de situaciones que sean por lo menos semejantes a las de la vida real, relación de diferentes tipos de información (interdisciplinaria o multi áreas), activación de los contenidos previos en la búsqueda de soluciones, reflexión crítica de lo aprendido y, por último, ejecución de los procesos de evaluación, tanto formativa como sumativa (valoración, autoevaluación, coevaluación y la práctica de destrezas sociales dentro de contextos de la vida real).

En el planteamiento del problema, hay que subrayar la pertinencia, la relevancia y el grado de complejidad que este ha de tener para poder provocar en los estudiantes un aprendizaje significativo. Para Arancibia (2008), la idea de solución de problemas hace referencia a un proceso que, desde el punto de vista cognitivo y desde el punto de vista conductual, tiene una lógica que se orienta a la realización de tareas intelectualmente exigentes, en las que se recurre a información y a habilidades previas, en torno a situaciones desconocidas y poco familiares.

La autora afirma que para poder obtener resultados positivos de esta estrategia educativa, esta debe cumplir con una serie de características como: ha de resultar interesante y desafiante para los estudiantes; ha de implicar el uso de habilidades básicas de observación y análisis crítico; ha de proporcionar oportunidades para la discusión y la interacción grupal; ha de fomentar

reflexiones individuales y grupales sobre lo que se ha aprendido, y ha de dejar lugar para que los estudiantes utilicen capacidades sociales requeridas en escenarios familiares para ellos.

La solución de problemas ha de estar presente en todos los niveles educativos (también en la educación básica). Diferentes investigaciones han demostrado que muchos egresados no consiguen poner en relación sus conocimientos con los problemas de la vida real que tienen que resolver en su vida cotidiana. Por lo que la resolución de problemas puede surtir efecto al hacer que los estudiantes sean responsables de su propio aprendizaje y que lleven a cabo búsquedas eficaces de solución ante situaciones problemáticas.

5.5.4 Estrategia de aprendizaje orientado a proyectos (AOP)

El aprendizaje basado en proyectos tiene una importancia fundamental en el proceso de investigación, ya sea acerca de un tema propuesto por el docente o uno que haya sido construido de forma conjunta (docente-estudiante). Se convierte en la base de una estrategia con la que se intenta lograr que el alumnado sea capaz de generar nuevos conocimientos.

En el contexto de las estrategias didácticas asumidas por el docente, él toma el rol de guiar en las estrategias de su alumnado, lo que representa una nueva forma de trabajo en el aula, en la que queda atrás la práctica de la memorización de hechos o datos. En este contexto, el trabajo por proyectos no se considera una actividad secundaria, sino que constituye una forma de facilitar al alumnado el desarrollo en aquellas competencias básicas que hacen referencia o se vinculan con la investigación en el trabajo de los proyectos, como la competencia para comunicar, investigar, reflexionar y, al mismo tiempo, se llegan a ejecutar las competencias sociales.

Una metodología basada en proyectos forma el desarrollo de las habilidades investigativas y se basa en los siguientes principios: a) los proyectos constituyen lo esencial del aprendizaje de los alumnos; b) se centran en la producción, llevando a los alumnos a partir, activar y relacionar conceptos previos; c) los proyectos implican una investigación formativa e informativa; d) los proyectos son llevados a cabo por los alumnos, lo que permite, en la medida que se desarrolla, la autonomía, la toma de decisiones y la responsabilidad de forma progresiva; e) los proyectos son desarrollados por medio de situaciones reales, sin desnaturalizarlas o simplificarlas, pero se les da una interpretación apropiada de lo que ocurre en la realidad o el mundo de la vida.

Roeders (1997) sostiene que "En el trabajo por proyecto en grupo, los alumnos pueden comprobar e ir practicando la forma de trabajo por proyectos, buscando algo nuevo, algo que desconoce, probar e ir practicando juntos" (p. 149). Este hecho permitió identificar las condiciones necesarias, muchas veces dentro del grupo de trabajo, como la capacidad para formular ideas, la capacidad de hacer planes, la capacidad de delegar tareas y la capacidad de analizar e integrar información (Maxim, 1997, p. 145). Por lo que se puede concluir que el trabajo por proyectos es más complejo que el conjunto de estrategias didácticas convencionales, por lo que se requiere de alumnos que posean habilidades más trabajadas y desarrolladas.

5.5.4.1 Características del aprendizaje orientado a proyectos

Se caracteriza por los siguientes:

- **Tarea del grupo:** Es ideal de tres a seis alumnos. Ni muy pocos ni demasiados estudiantes.
- **Composición del grupo:** Los grupos se componen en base al interés por un determinado tema o subtemas (el docente ofrece los posibles temas y deja en libertad a los alumnos para que definan).
- **Método de trabajo:** La preparación y la realización puede hacerse con los siguientes pasos:
 1. El docente prepara sugiere algunos temas
 2. Los alumnos seleccionan los temas y subtemas de acuerdo a su interés
 3. Los alumnos se organizan en equipos de trabajo, para realizar el trabajo
 4. Los equipos de trabajo fijan objetivos y procedimientos en coordinación con el docente partiendo de: ¿Qué investigarán? ¿Cómo podrán investigar? ¿Qué fuentes se necesitan? ¿Cuál debe ser el producto final? ¿En qué tiempo presentaran los resultados?
 5. Desarrollar actividades en busca de fuentes, tanto dentro o fuera de la escuela
 6. Analizar, evaluar e integrar la información a efectos de exponerla de forma clara y estructurada
 7. Exposición de los resultados ante los demás, coordinando con el docente quien interviene en este proceso
 8. Evaluación final de la actividad y resultados del trabajo grupal realizado, tanto por los estudiantes como por el docente, según criterios tales como la colaboración, la

participación, la confianza, el manejo de la crítica, las habilidades para la discusión, la perseverancia, etc.

5.5.4.2 Ventajas del AOP

- Los proyectos hacen que el alumnado se enfrente a los conceptos y principios esenciales de uno o varios saberes, ya sea por medio de un tema específico o integrados en otra área curricular
- Implican utilizar procesos de investigación - acción, necesarios para conocer la realidad y el contexto, proporcionando experiencias que ayuden a la construcción de nuevos conocimientos y al desarrollo de capacidades
- No son impuestos, sino guiados por el profesor: favorecen el trabajo autónomo del alumnado al tener que tomar decisiones y soportar responsabilidades
- Se ocupan de situaciones reales, no ficticias, posibilitan resultados flexibles, según diferentes enfoques y secuencias.

En definitiva, el AOP propicia la observación reflexiva, la conceptualización y la experimentación en el proceso de aprendizaje.

5.6 Aprendizaje colaborativo o cooperativo

La técnica de aprendizaje colaborativo o cooperativo facilita la interacción entre los individuos, pero no debe confundirse con el trabajo en grupo. Lo que distingue esta metodología de otros enfoques es la interdependencia positiva entre los estudiantes, lo que implica que el logro de las metas de aprendizaje de cada miembro del grupo depende de manera directa del éxito de los demás. En ese sentido, el cumplimiento de las metas individuales está estrechamente relacionado al desempeño colectivo.

Una diferencia clave con el trabajo en grupo tradicional, radica en que, en este último, puede existir un "reparto de tareas" que fomente la competencia desleal en la que algunos miembros obtengan beneficios sin colaborar plenamente con los demás. En cambio, el objetivo del aprendizaje cooperativo es que los estudiantes trabajen en pequeños grupos con el propósito de alcanzar metas comunes, lo que resulta en beneficios tanto para los individuos como para el grupo en su conjunto.

Según Woolfolk (1996), los términos "aprendizaje cooperativo" y "aprendizaje colaborativo" son sinónimos, destacando que: "El aprendizaje cooperativo es el resultado de una mayor capacidad para ver el mundo desde el punto de vista de otra persona, así como de mejores relaciones entre individuos y grupos" (p. 377).

Díaz (2001), añade que cooperar implica "trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que genera una interdependencia positiva" (p. 55). El trabajo en equipo cooperativo, según Díaz, tiene efectos positivos no solo en el rendimiento académico de los participantes, sino también en las relaciones socioafectivas que se establecen entre ellos.

El énfasis de los beneficios de esta estrategia radica en que promueve procesos cognitivos mediante la colaboración, la comunicación y la resolución de diferencias. Además, en términos motivacionales, fomenta el logro de metas a través del esfuerzo compartido. En el ámbito afectivo y relacional, refuerza el sentido de pertenencia al grupo, y fortalece la autoestima y el compromiso.

Con esta técnica, los estudiantes aprenden a negociar, a ser tolerantes con los demás, y experimentan un incremento en su autoestima. Esta interacción convierte el aprendizaje en un proceso satisfactorio, lo que podría satisfacer la necesidad de pertenencia descrita por Maslow. El aprendizaje cooperativo, en ese contexto, constituye un entorno en el cual los estudiantes trabajan en grupos con habilidades mixtas, y se les recompensa según el éxito del grupo en su totalidad.

Ventajas del aprendizaje colaborativo

Las características fundamentales del aprendizaje cooperativo son las siguientes:

- Contribución individual al logro de los objetivos del grupo: los y las estudiantes deben aportar de forma única a los objetivos del grupo, y el grupo debe asegurar las oportunidades para todos los miembros del grupo
- Ayuda o apoyo mutuo: los estudiantes se ayudan entre sí en el cumplimiento de las tareas para conseguir objetivos comunes
- Responsabilidad equitativa: todos los estudiantes asumen una responsabilidad proporcional al trabajo de ejecución, socialización y comunicación

- Desarrollo de habilidades sociales: las actividades de carácter cooperativo y colaborativo van a ayudar a desarrollar habilidades interpersonales, como la confianza mutua, la comunicación efectiva, el apoyo al compañero y la resolución constructiva de conflictos
- Reflexión y metacognición: fomenta la reflexión sobre el propio trabajo con el fin de mejorar
- Reforzar valores y actitudes positivas: los estudiantes explicitan sus valores con actitudes positivas hacia el trabajo del grupo

El aprendizaje cooperativo contribuye del modo más significativo al desarrollo de la capacidad de cooperar. La práctica docente y las investigaciones han mostrado que hay unas condiciones básicas para aprender a cooperar. Según Torrego (2017), las condiciones son las siguientes:

- Interdependencia positiva entre las participantes: alcanza los objetivos del grupo gracias a los intereses de los estudiantes
- Responsabilidad personal y rendimiento individual: cada miembro del grupo es responsable de aprender y del logro del grupo
- Promotores de interacción: para la cooperación y el aprendizaje compartido es conveniente fomentar la interacción entre los miembros del grupo
- Habilidades sociales: el desarrollo de habilidades interpersonales necesarias para llegar a habilidad de trabajar en grupo
- Evaluación periódica: la evaluación continuada permite ir monitorizando el progreso del grupo y su efectividad en el trabajo cooperativo

En tal sentido, la Figura 37, resalta que el aprendizaje cooperativo tiene cinco condiciones básicas: primero, promueve la interdependencia positiva, ya que el trabajo de los unos repercute en el trabajo de los otros. Segunda, se le da importancia a la responsabilidad personal, la cual debe llevar al rendimiento individual, por cuanto cada integrante del grupo necesita contribuir al "producto" del mismo. Tercera, la interacción cara a cara es clave, porque es necesario socializar y llegar a colaboraciones directas. Cuarta, se desarrollan habilidades sociales (comunicación, resolución de conflictos, etcétera) modificando roles y continuando el aprendizaje. Quinta, y última, la evaluación debe hacerse de forma periódica, al inicio, durante y al final del desarrollo del

proceso, para identificar fortalezas y las debilidades que debemos mejorar. Con esas condiciones se puede desarrollar un aprendizaje activo, colaborativo y en continuo desarrollo.

Para finalizar, los lugares de aprendizaje cooperativo fomentan la motivación y estimulan el interés por parte de los estudiantes, al tiempo que aumentan su rendimiento académico. Se diseñan con el propósito de facilitar que los alumnos se ofrezcan apoyo mutuo, así como de permitir que, al mismo tiempo, los alumnos asuman la responsabilidad individual para alcanzar el éxito del grupo. Asimismo, estas habilidades sociales y cognitivas contribuyen notablemente a la formación integral de los participantes.

Tabla 37. *Condiciones básicas del aprendizaje cooperativo*

Condiciones / Variables	Indicadores de desempeño / Comportamientos
Interdependencia positiva entre los participantes	• Percepción de los integrantes de estas unidades • Reciprocidad en las tareas “trabajar y aprender contigo me beneficia” • Fortalece sus emociones y actitudes: “nos necesitamos unos a otros y todos podemos aportar”
Responsabilidad personal y rendimiento individual	• Cada uno realiza una tarea y se responsabiliza, muestra un producto colectivo • Mejorar su rendimiento a partir de su punto de partida y capacidades • Las emociones y las actividades que se relacionan: “tengo que mejorar, no vale esconderse en el grupo”
Interacción promotora, cara a cara	• El trabajo cooperativo se evidencia en la relación interactiva directa “cara a cara” • Los integrantes se ven en la necesidad de socializar, relacionarse, interactuar • Aporte y esfuerzo conjunto, con integrantes heterogéneos • Las emociones y actitudes que el grupo debe experimentar: “estamos comprometidos con el trabajo que hacemos”
Habilidades sociales	• Destrezas interpersonales: comunicación, ayuda mutua, resolución de conflictos, perseverancia en la tarea, muestra valores, habilidades organizativas con metas claras y definidas • Rotación de roles: secretario, supervisor y animador • Emociones y actitudes: “disfrutamos trabajando en grupo porque nos escuchamos y nos organizamos para dar lo mejor de cada uno”
Evaluación periódica	• Surgimiento de dificultades al inicio, durante y al final. Tolerancia • Evaluación centrada en el carácter formativo, identificando fortalezas, debilidades, avances y retrocesos • Emociones y actitudes que muestran que “se puede mejorar lo que hacemos y sabemos reconocer y celebrar nuestros éxitos”

Fuente: Torrego (20017, pp. 25 - 32)

5.7 Estrategia de aprendizaje para contenidos conceptuales

El aprendizaje de conceptos tiene un impacto superior al aprendizaje de datos y hechos, ya que este último supone poseer conocimientos profundos que se pueden poner en práctica, para lo cual el alumno necesita saber qué cosas previas tiene.

El docente, por su parte, necesita conocer las ideas que llevan consigo los alumnos para poder organizar y diseñar estrategias y materiales de apoyo que faciliten la construcción de nuevos conceptos, tal como se evidencia en la Tabla 38.

Tabla 38. *Condiciones básicas de aprendizaje Cooperativo*

Estrategias de aprendizaje	Acciones a realizar para el logro del aprendizaje
Repetición	• Repetir oralmente un texto • Usar nemotécnicos • Transcribir textos
Organización conceptual	• Resumir un texto • Crear analogías y metáforas • Asociar información nueva con los conocimientos nuevos
Elaboración verbal y visual	• Diseñar tablas matrices de comparación • Crear cuadros sinópticos • Observar líneas de tiempo • Observar mapas mentales o conceptuales

5.8 Estrategias de aprendizaje para contenidos procedimentales

Las estrategias referidas a contenidos procedimentales básicamente van dirigidas al "saber cómo hacer" y el "saber hacer", lo que significa que para llevar a cabo este proceso se requiere el uso de estrategias que fomenten el desarrollo de habilidades psicomotrices y de habilidades intelectuales.

El procedimiento, entendido como un conjunto de acciones ordenadas a partir de un objetivo, se convierte en una de las bases de este tipo de aprendizaje. Las estrategias para el aprendizaje procedimental se apoyan en la ejecución de las acciones y se configuran teniendo en cuenta el modelo que el alumno debe adoptar para conseguir hacer la tarea correspondiente. Aquí, la enseñanza directa es básica en el aprendizaje procedimental, ya que permite que el alumno adquiera las bases necesarias; la vez, el alumno debe estar motivado para crear nuevas versiones del camino para cumplir la tarea. La inducción en la creatividad es fundamental respecto del "saber hacer", ya que implica la aplicación de conocimientos y habilidades.

Tabla 39. *Condiciones básicas de aprendizaje Cooperativo*

Estrategias de aprendizaje	Acciones a realizar para el logro del aprendizaje
Desarrollo de habilidades psicomotrices y cognitivas	El alumno pone de manifiesto que ha mejorado la capacidad para poner en práctica (vinculando lo físico y lo cognitivo) una serie de acciones dentro del mismo procedimiento
Enfoque en el "saber cómo hacer" y "saber hacer"	El alumno es capaz de poner en práctica cierto conocimiento que le permite realizar una serie de tareas, actividades

Secuenciación de acciones hacia un objetivo	El proceso de enseñanza-aprendizaje sigue una secuencia ordenada de acciones que permiten llevar a término un objetivo
Uso de la enseñanza directa	El docente proporciona instrucciones claras y prácticas que permiten al alumno adquirir las bases necesarias para ejecutar el procedimiento
Motivación para la creatividad	El alumno pone de manifiesto cierta motivación y creatividad a partir de la propuesta de nuevos programas para llevar a cabo una determinada tarea
Aplicación de los conocimientos y habilidades	El alumno pone en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos en situaciones reales, adaptando o modificando el proceso que requiere la tarea en cuestión
Reflexión sobre el proceso	El alumno reflexiona sobre el procedimiento para valorar los métodos empleados y proponer mejoras

5.9 Estrategia para contenidos actitudinales

Las estrategias de aprendizaje orientadas a los contenidos de tipo actitudinal tendrán sus motivos y objetivos en actividades grupales que favorezcan la mutua relación entre los estudiantes, dándoles la oportunidad de reflexionar, dialogar y participar en los procesos valorativos. Esto viene facilitado, en el fondo, por técnicas de juegos de rol, diálogos, exposiciones públicas y toma de decisiones, dirigidas al desarrollo de actitudes y valores. En el caso específico de las ciencias sociales, por ejemplo, en el área de desarrollo personal, resulta imperativo adoptar un enfoque socioafectivo, factores emocionales, así como los aspectos actitudinales, en vez de contenidos dedicados al éxito y al fracaso. Todos ellos son determinantes para poder comprender y representar los valores de los estudiantes. Domínguez (2004) presenta un fundamento razonable en los siguientes términos:

Toda estrategia de enseñanza / aprendizaje debe contar con la relación afectiva en una doble dirección entre el educando y el educador... Por esta razón, en la base de cualquier método, hay una relación afectiva que tiene un peso muy importante y que condiciona el proceso de enseñanza / aprendizaje (p. 157).

Queda subrayado que toda estrategia de enseñanza y aprendizaje ha de integrar el tipo de relación afectiva y recíproca estudiante - docente, tal como se muestra en la Tabla 40. La relación afectiva es muy importante, ya que influye no solo en el aprendizaje del alumno, sino también en la enseñanza del docente, ya que ambas dimensiones se afectan mutuamente.

Desde la óptica de Rousseau, y de la perspectiva que heredaron de él sus acólitos, se nos ha advertido que cualquier tipo de acto educativo se verá favorecido, si se inicia con el desarrollo de la autoestima del individuo, de una actitud mental positiva, de la autonomía, y de la autovaloración. Esto no solo influye en el bienestar de nuestros estudiantes, sino que van a

facilitarse las condiciones para el aprendizaje, estableciendo ambientes de aprendizaje donde se aceleran los progresos en los estudiantes.

Tabla 40. Estrategias didácticas motivacionales y emocionales. Fuente: autoría propia

Estrategias de aprendizaje	Acciones a realizar para el logro del aprendizaje
Supervisión	Supervisar hasta qué punto las personas comprenden los contenidos de aprendizaje y van logrando las habilidades previstas al realizar una tarea
Control ejecutivo	Señalar las medidas correctivas que sean necesarias si no se han alcanzado las metas
Procesos valorativos	Clasificar las razones intrínsecas por las que se estudia en un programa de estudios
Esperanza de éxito o de fracaso	Autoevaluar el grado de seguridad personal que se tiene para aprender una materia
Factores emocionales	Identificar las causas que puedan generar aburrimiento o ansiedad a la hora de estudiar
Factores actitudinales	Identificar los estereotipos que se tienen respecto al estudio y el aprendizaje

a) Estrategias para aumentar la autonomía del alumno

Esta estrategia responde al propósito de conseguir e incrementar la autodeterminación del alumnado, siendo que la relación entre profesor y alumnos tendrá una fuerza relevante en el momento de actuar con libertad. Con ello se hace una adecuada orientación de la clase, a fin de evitar la verticalidad de las prácticas pedagógicas (que podrían generar autoritarismo), y favorecer una atmósfera de participación y de autonomía.

La posibilidad de saber decidir puede ser considerada como una de las necesidades básicas del ser humano, de aquí el sentido de la estrategia de la práctica de la enseñanza que aquí se presenta: el profesor deberá ofrecer cada vez más oportunidades para decidir, teniendo en cuenta la edad cronológica y el nivel de desarrollo cognitivo del alumno. Debe actuar desde la simplicidad, hacia niveles más altos de complejidad, para ir potenciando la autonomía de la persona. En esa dirección Raffini (1998) afirma que:

La estrategia más importante para establecer la sensación de autonomía en los alumnos es proporcionarles la posibilidad de elegir. Aprender a elegir genera compromiso y el compromiso lleva a la responsabilidad. A su vez, la disposición a hacerse responsables de las propias decisiones ayuda a generar un sentimiento de autodeterminación y autonomía (p. 27).

Según el autor, el proceso de enseñanza y aprendizaje no depende solo de la forma más adecuada de aplicar los métodos, o de los contenidos categorizados, sino que va más allá: es la calidad del vínculo emocional que se tiene en la relación docente - alumno, que tiene sentido bidireccional, y viene a ser la forma en la que las estrategias que el docente planifica se activan,

puesto que se afectan la propia motivación y la confianza, así como la disponibilidad de quien aprende, condicionando los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

b) Estrategias para aumentar la pertenencia y relaciones grupales

El objetivo de esta estrategia radica en favorecer que los estudiantes lleguen a cooperar entre sí, es decir, a desenvolverse en dinámicas de interacción social entrelazadas que propicien el trabajo en equipo y una sensación de responsabilidad común. Desde la óptica psicológica, hay que tener en cuenta que el ser humano posee un impulso innato a ir construyendo vínculos con otros integrando grupos. Al respecto, Raffini (1998), añade que el ser humano persigue en mayor o menor medida el contacto interpersonal y el poder sentirse parte de una comunidad, lo cual resulta imprescindible en su proceso de construcción socio - afectiva (p. 119).

c) Estrategias para aumentar la autoestima del alumno

Este planteamiento busca reforzar la autoestima de las personas, alentarlas a descubrir y a ser capaces de exponer sus habilidades, a apoyarse en sus fortalezas y a contrarrestar sus debilidades. De este modo, se aboga por una autopercepción positiva que favorezca el compromiso con el aprendizaje y el desarrollo personal.

Arancibia (2008), apoya esta postura haciendo hincapié en que, si el sujeto no se considera capaz de hacer frente a una situación determinada, se limitará a emplear el mínimo esfuerzo, reduciendo así su rendimiento y sus posibilidades objetivas de éxito (p. 178).

A partir de este punto de vista, podemos concluir que, a partir de la autoestima y de la valoración personal, queda justificado que la autoestima es una variable implicada en el rendimiento académico y en la percepción personal. Por lo tanto, se considera conveniente la puesta en marcha de talleres y de actividades con el objetivo de reforzar la autoevaluación y la valoración personal de los estudiantes y, con ello, contribuir al desarrollo integral de las personas.

d) Estrategias para estimular la participación y el placer de aprender

Las investigaciones relacionadas con la motivación han mostrado que las actividades que se llevan a cabo de manera alegre y placentera son parte intrínseca de la naturaleza humana. Es

más, estas experiencias permiten a las personas dar rienda suelta a sus intereses en diferentes dimensiones como, por ejemplo, la físico - motora, la social, la intelectual y la psicológica. En esa línea de pensamiento, Raffini (1998) afirma que:

[..], si los docentes desean verdaderamente despertar la motivación intrínseca de los alumnos a dedicar mucho esfuerzo al aprendizaje, deben planificar el proceso, teniendo en cuenta las necesidades del alumno de participar y obtener placer en el aprendizaje. De lo contrario, el proceso suele ser tedioso y los resultados, superficiales (p. 20).

La aproximación del autor lleva a reflexionar que las actividades en las que el estudiante se involucra con gusto producen estados de tranquilidad y de alegría que favorecen la disposición a aprender. Del mismo modo, cuando el profesor hace posible la participación activa, también se fomenta la autoconfianza del estudiante, su creatividad en el trabajo escolar, la socialización de los estudiantes (que en algún momento puede servir de forma preparadora para una demanda del mundo exterior), y los alumnos se sienten más motivados para dedicar mayor tiempo a la participación y el aprendizaje. A partir de estas consideraciones, es posible formular recomendaciones de los aportes ofrecidos por Raffini (1998), con la finalidad de conseguir experiencias de aprendizaje dotadas de motivaciones y significados.

Resumen

El capítulo, presenta un instrumento para los educadores, así como docentes y formadores, para que dispongan de un marco conceptual operativo de diversas estrategias didácticas, ad hoc, para las Ciencias Sociales y la Psicología.

Primero, el capítulo da cuenta de las definiciones y fundamentos de las estrategias didácticas, considerando a la estrategia como un camino para llevar a cabo acciones dentro del proceso educativo. En ese ámbito, se parte de la idea de diferenciar entre estrategias de enseñanza (como balance de las opciones de subordinación de la organización del contenido y de los materiales para hacer que el aprendizaje de la materia sea más asequible) y estrategias de aprendizaje (como métodos y habilidades que el alumno puede aplicar de forma flexible con el fin de adquirir, almacenar y recuperar información). Del mismo modo, se pone de relieve la importancia de los procesos cognitivos y metacognitivos. Las estrategias cognitivas, proponen recursos o apoyos mentales con el objetivo de obtener una óptima comprensión y la resolución de

problemas. Por otra parte, las estrategias metacognitivas, como la supervisión, el control y la autorregulación en lo que respecta al proceso de aprendizaje, cuentan con un notable papel en las áreas de Ciencias Sociales y Psicología.

El capítulo hace mención de diversos tipos de estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas a la participación activa y al desarrollo de competencias, entre las que se consideran significativas el Aprendizaje Basado en Problemas, en tanto que permite la autodirección y el pensamiento crítico, mediante la resolución de situaciones complejas; el Aprendizaje Cooperativo, que favorece el trabajo en equipo y la consecución de metas comunes, a la vez que promueve habilidades sociales; y el Aprendizaje Basado en Proyectos, que articula tareas que giran en torno a una pregunta o problema, pues permite la aplicación contextualizada del conocimiento.

Asimismo, se muestran las actividades de refuerzo que pueden ser implementadas, tales como la elaboración de organizadores visuales y el análisis crítico de recursos audiovisuales, con el objetivo de asegurar la comprensión y la transferencia de los contenidos. Junto al capítulo se ofrece un glosario de términos importantes, como el de autoestima, estrategias cognitivas, metacognitivas y de enseñanza-aprendizaje, facilitando así el dominio de la esfera conceptual por parte del lector.

En definitiva, el Capítulo V orienta a educador en la selección y aplicación de estrategias didácticas fundamentadas, para favorecer aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas, en especial en lo que respecta a las Ciencias Sociales y a la Psicología.

Actividades de afianzamiento

1. Actividad Desafío de Diseño Didáctico Adaptativo:

Actividad 1:

Los estudiantes, organizados de a tres o cuatro en equipos de trabajo, eligen un tema denso en Ciencias Sociales o Psicología y formulan una propuesta didáctica innovadora, de acuerdo con los principios de la adecuación a la finalidad: a la del estudiante y a la del contenido, según criterios de claridad, de pertinencia, de gestión del tiempo y de uso de recursos. La

propuesta de los estudiantes deberá contener un mínimo de tres estrategias de enseñanza y dos estrategias de aprendizaje, correspondientes a dos estilos de aprendizaje. Todo esto en el marco de una sesión de 90 minutos. Deberá estar justificada por su contribución al aprendizaje significativo.

Producto:

Dossier digital, con la descripción del tema y de los objetivos, secuencia de la sesión, justificación pedagógica, adecuación a los estilos de aprendizaje y reflexión crítica.

Evaluación:

Originalidad, coherencia, integración estratégica, claridad expositiva y profundidad reflexiva.

2. Simulación de Rol: Docente Estratega en Crisis

Actividad:

Partiendo del marco de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en equipos de trabajo de a 4 integrantes, los alumnos trabajarán un caso ficticio de crisis didáctica, en los que cada grupo diagnostique las causas. Posteriormente, elaborarán un plan de acción que presente estrategias de aprendizaje y enseñanza, así como decisiones docentes, orientadas a la enseñanza.

Producto:

Exposición de la intervención estratégica con su diagnóstico, plan de acción, justificación y defensa de la misma.

Evaluación:

Precisión diagnóstica, pertinencia e innovación de las estrategias, claridad expuesta y capacidad argumentativa.

3. Mapa Conceptual con Estrategias Interactivo y Colaborativo.

Actividad:

Individualmente, con medios digitales, los alumnos elaborarán mapas conceptuales acerca de la clasificación de las estrategias de enseñanza o de aprendizaje. Posteriormente, en parejas,

fusionarán sus mapas, en los cuales se evidenciarán las interconexiones de los conceptos, ejemplos prácticos y al menos dos relaciones con estrategias innovadoras.

Producto:

Mapa conceptual colaborativo, con esquema jerárquico, ejemplos, relaciones evidentes, relaciones innovadoras y evidencia de trabajo colectivo.

Evaluación:

Coherencia conceptual, originalidad, síntesis y eficacia del proceso colaborativo.

4. Bitácora de Metacognición Aplicada

Actividad 4:

En un período de 2 semanas, los alumnos registrarán situaciones de aprendizaje académico, en las que se identifiquen las estrategias cognitivas y metacognitivas que hayan utilizado, y reflexionarán sobre su efectividad y mejora. Se plantea la metacognición como vehículo para la autorregulación y autogestión del aprendizaje.

Producto:

Bitácora digital, en la cual se contemplen al menos 6 registros, descripción de las estrategias, reflexión, e improvisación con conclusiones integradoras.

Evaluación:

Consistencia y profundidad de los registros, correcta identificación de las estrategias, calidad de las reflexiones y su vinculación con los fundamentos teóricos.

Glosario

Aprendizaje basado en problemas: se caracteriza por estar encaminado a resolver problemas y por promover el aprendizaje autodirigido y el pensamiento crítico.

Aprendizaje cooperativo: propicia que los participantes establezcan metas para que los demás miembros del grupo también las alcancen, buscando maximizar, tanto su aprendizaje, como el de los otros.

Autoestima: es la propia valoración de la persona, relacionada con su dignidad inherente. Es una actitud clave que del comportamiento y del rendimiento del alumno.

Estrategia: es una guía de acción orientada a la obtención de resultados determinados.

Estrategia cognitiva: recurso mental para progresar hacia la comprensión de un problema y solucionarlo.

Estrategias de aprendizaje: habilidades flexibles que el alumno posee para aprender y recordar procesos de adquisición, almacenamiento y utilización de información.

Estrategias de enseñanza: consisten en adecuar el contenido o estructura de los medios de un curso o de una clase.

Estrategia de enseñanza basada en proyectos: método de diseño y programación que compuesto por un conjunto de tareas basadas en la resolución de problemas o absolución de preguntas.

Estrategia metacognitiva: recurso mental con información a fin de supervisar, controlar y autorregular el avance hacia metas comprensión.

Estructura cognitiva: integrada por los esquemas organizacionales de conocimiento de los individuos, mediante conceptos, hechos y proposiciones.

Metacognición: recurso de naturaleza estable, constatable, falible y de surgimiento relativamente tardío en el desarrollo. Pueden distinguirse dos aspectos: el relativo a variables concretas, como: persona, tarea y estrategia, y el relativo a experiencias metacognitivas.

Organizador previo: conjunto ordenado de conceptos y proposiciones que permiten relacionar la información, que ya posee el alumno, con la información que tiene que aprender.

Representaciones mentales: surgen de las hipótesis de un sujeto acerca de un fenómeno, evento o caso, y pueden diferir marcadamente en su contenido, mas no en su formato representacional ni en el proceso en el que las personas las desarrollan.

Técnica de estudio de casos: se dirige a los participantes al proporcionarles reflexiones o juicios críticos, descriptivos o ilustrativos, acerca de un hecho real o ficticio.

Técnicas didácticas: sistematización de conocimientos en función de teorías vigentes, con la finalidad de mejorar lo ya establecido.

Técnica de interrogación: permite comprobar el aprendizaje de los estudiantes de manera objetiva, basándose en los contenidos del programa de estudio.

Referencias

- Andara, R. (2014). *Estrategias didácticas*. Trillas.
- Anijovich R. y Mora S. (2010). *Estrategias de enseñanza otra mirada al quehacer en el aula* (1^{ra} Edición). Aique Grupo Editor.
- Arancibia, V. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. Ed. UCCH.
- Beltrán J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (2^{da} edición). Editorial Síntesis S.A.
- Carballo R. (2009). *Manifiestos para la innovación educativa*. Ediciones Díaz de Santos.
- Damián, D., Ordoñez, y Molenier, G. (2007). *Desarrollo de Capacidades*. MINEDU.
- Díaz Barriga, F. (2001). *Manejo de estrategias didácticas*.
https://issuu.com/odinhernandez/docs/antologia_del_curso_manejo_de_estra
- Díaz, F. & Hernández G. (1998). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Mayer, R.E.; Cook, L.K., y Dyck, IL. (1984) Técnicas que ayudan a los lectores a construir modelos mentales del texto científico: definiciones de pre entrenamiento y señalización. *Revista de Psicología de la Educación*, 76, 1089-1105.
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid. <https://ceum-morelos.edu.mx/libros/didacticageneral.pdf>
- Raffini J. (1998). *100 maneras de incrementar la motivación en la clase*. Troquel S.A.
- Roeders, P. (1997). *Aprendiendo Juntos: Un Diseño del Aprendizaje Activo*. Valquiria.
- Sarramona J. (1989) *Cómo aplicar estrategias de enseñanza*. Barcelona: Ediciones CEAC S.A.
- Suárez R. (1997). *La educación: su filosofía, su psicología, su método*. Trillas.
- Torrego J. y Negro A. (2017). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Vergara Guevara, L. A. (2006). *Matriz marco de desempeño docente desarrollado*.
<https://es.slideshare.net/LinoAdolfoVergaraGuevara>
- Woolfolk A. (1996). *Psicología Educativa*. Prentice – Hall Hispanoamericana S.A.
- Zubiria, J. y Gonzales, M. (1995). *Tratado de Pedagogía Conceptual: estrategias metodológicas y criterios de evaluación*. Colombia: FAM.

Capítulo VI

RECURSOS DIDÁCTICOS Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Unidad VI: Recursos didácticos y evaluación de los aprendizajes

La evaluación no se debe entender como la medición del saber de los estudiantes. Se debe entender como la valoración de los saberes de los docentes. Y los resultados deben permitir a los docentes acompañar de manera reflexiva el proceso de aprendizaje de cada individuo de acuerdo a sus intereses.

Nelson Paucca Gonzales

6.1 Materiales educativos

Desde un punto de vista conceptual, se consideran equiparables las expresiones “material educativo” y “material didáctico”, por lo que se podrían usar en este ámbito como sinónimos. Saco (1991), en sus escritos, entiende los materiales educativos como instrumentos de comunicación presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (pp. 151-152), donde el punto destacado es su rol mediador que permite interrelacionarse (al profesorado con el alumnado y al alumnado con los contenidos). En todo caso, Gimeno (1992) entiende que los materiales educativos refieren a cualquier instrumento u objeto que, a partir de su manipulación o lectura, puede ser un recurso que dé lugar a oportunidades de aprender algo. Por otra parte, Loayza (1988) afirma que los materiales didácticos son los medios físicos que vehiculizan mensajes con la intención de educar, en tanto presentan contenidos en uno o más soportes o medios (p. 33). En términos generales, estamos hablando de definiciones que coinciden: en subrayar el aspecto instrumental o mediador, como elemento comunicante que poseen los materiales en el proceso formativo y, de otro modo: en poner de manifiesto que los materiales son, al mismo tiempo, elementos que favorecen la enseñanza.

Los factores más importantes que influyen en el valor de aprendizaje de los materiales didácticos radican en el grado en que estos materiales facilitan el aprendizaje significativo... Los auxilios didácticos, como los modelos, las diapositivas, las películas y la televisión, pueden ser de utilidad cuando sirven para dilucidar conceptos o principios al ampliar la variedad de ejemplos, o cuando debe demostrarse alguna destreza o ejecución que implique movimiento. (Ausubel et al., p. 308)

La tesis de la cita sostiene que el valor de los materiales didácticos o educativos está relacionado con su capacidad para propiciar el aprendizaje significativo, o el hecho de que el alumno pueda entender y relacionar el contenido a aprender, con los conocimientos previos. En

ese sentido, materiales como modelos, transparencias, películas o televisión, son relevantes cuando se utilizan para esclarecer conceptos, para ampliar ejemplos o para demostrar habilidades y procesos en movimiento, es decir, para facilitar un entendimiento más completo, más materializado del contenido. En la Tabla 41 se subrayan algunas definiciones de medios materiales.

Tabla 41. *Definiciones de Medios educativos para el aprendizaje*

Autor	Definición de medios para el aprendizaje
Renato May	Cualquier instrumento u objeto que sirva como canal para transmitir mensajes
Robert E. Kieffer	Todas aquellas experiencias y elementos que se utilizan en la enseñanza y que hacen uso de la visión y/o el oído
Pedro Lafourcade	Cualquier elemento, aparato o representación, que se emplea en una situación de enseñanza-aprendizaje para proveer información o facilitar su comprensión
Margarita Castañeda	Es un objeto, un recurso instruccional, que proporciona al alumno una experiencia indirecta de la realidad, y que implica, tanto la organización didáctica del mensaje que se desea comunicar, como el equipo técnico necesario para materializar ese mensaje
Patric Meredith	Un medio no es meramente un material o un instrumento, sino una organización de recursos que media la expresión de acción entre maestro y alumno (Tueros, 1997, p. 11)

De la idea básica de los medios y los materiales educativos, se dice que surgen de la necesidad de transmitir la información de forma más eficaz, o sea con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en pro del alumno. En tal sentido, constituyen un acceso al conocimiento que permite la participación activa por parte del alumno, y favorecen experiencias didácticas que alimentan la imaginación y la capacidad de abstracción. Por otra parte, entre el educador y el educando, ha de abrirse un canal de comunicación, de tal forma que los medios y los materiales comporten una función de mediación, que permita que se lleve a cabo la interacción pedagógica y la comprensión de los contenidos escolares. Su selección y utilización deben estar en función del contexto donde se mueve el educando, de sus necesidades formativas y de los valores culturales que caracterizan su entorno.

6.1.1 Fundamentos de los materiales educativos

La utilización de materiales didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede estar justificada por una multiplicidad de razones diferentes, apoyadas en distintas teorías y modelos acerca de la educación misma. Por ello, en la actualidad, la teoría dominante es la que

está en relación con una concepción tecnológica de la educación y enfatiza el valor de la forma de percibir y valorar los medios, percibiéndolos con una aproximación no reduccionista.

Para esta propuesta, los medios no tienen que ver únicamente con instrumentos de apoyo, sino que constan de una combinación de elementos (en general, audiovisuales) insertos en el proceso de enseñar - aprender (la labor didáctica es un gran proceso dentro del cual hallamos diferentes mediaciones) pero que, sobre todo, tengan la función de facilitar la comunicación pedagógica y el aprovechamiento del aprendizaje.

Si se considera además la importancia que en la actualidad han alcanzado los medios de comunicación (satélites, televisión, radio, computadoras), el maestro deberá encontrarse capacitado para participar tanto en la producción de materiales didácticos requeridos de acuerdo con los objetivos educativos de la materia, con su correcta utilización, con el objeto de realizar su quehacer educativo acorde con la época presente (Ogalde, 1992, p. 17)

La aseveración de la autora permite identificar que, en la actualidad, en el marco de la pandemia por COVID-19, se ha producido un cambio esencial dentro de los procesos educativos, concretamente, en la transición hacia la enseñanza virtual. Tal transformación ha traído consigo la condición de que los docentes tengan que capacitarse en el uso de los distintos medios tecnológicos, a fin de crear experiencias de aprendizaje que se asemejen a la realidad propiciando en el alumnado el interés, el mantenimiento y la comprensión de los contenidos, ya que esta modalidad permite sortear ciertas debilidades de la comunicación presencial.

Entonces, dicha modalidad también ha mostrado desventajas en determinados contextos, debido, sobre todo, a la escasa disponibilidad de recursos tecnológicos contemporáneos. A la vez, el rol del docente ha modificado su forma de llevar a cabo la adaptación del mensaje educativo, tanto en su expresión verbal, como en la intervención de materiales impresos y digitales. Por esta razón, la formación docente y la adaptación a esta nueva realidad son consideraciones y condiciones que han de asumirse en las diferentes etapas y modalidades del sistema educativo. Es decir que el uso de medios y materiales se fundamenta en las siguientes disciplinas científicas.

Justificación biológica. El material debe ajustarse al nivel de desarrollo biológico que tenga el alumno, lo que significa tener en cuenta su funcionamiento y su madurez neurológica. Así, mientras que en Educación Infantil se requiere que haya más materiales concretos que favorezcan la manipulación y la instrucción en la exploración de la realidad y de sus

particularidades censorsas, en niveles educativos superiores los alumnos pueden llegar a aprender conceptos utilizando materiales que sean más abstractos y verbales.

Justificación psicológica. Los materiales didácticos favorecen los procesos cognitivos organizando los aprendizajes desde lo simple a lo complejo, provocando interés y atención, factores necesarios para el aprendizaje. Asimismo, los materiales impactan en la percepción sensorial, conduciendo a la interiorización del mensaje y, de forma paralela, provocando la construcción de representaciones mentales que permitan la consolidación del conocimiento en la memoria a mediano y largo plazo. Por ejemplo, una visita guiada puede generar experiencias más relevantes y duraderas que una lectura despojada de importancia para el aprendiz.

Fundamento social. La elección y diseño de los materiales deben tener en cuenta el contexto social y cultural del aprendiz, motivando su implicación activa. En un entorno desarrollado desde la ciencia y la tecnología, el maestro es requerido en los entornos virtuales y recursos digitales, lo que mejora las oportunidades de interacción y socialización de los aprendices, a partir de plataformas y medios de comunicación contemporáneos.

Fundamento pedagógico. Los materiales didácticos forman parte del proceso de enseñanza - aprendizaje, dejando huellas de motivación, activación de canales sensoriales o facilitación de la comprensión de contenidos. Según Ausubel y colaboradores (p. 308), la importancia de los materiales didácticos depende del grado en el que faciliten el aprendizaje significativo.

Fundamento filosófico. Desde esta visión, los materiales promueven la reflexión a partir de la interacción entre el sujeto y el objeto del conocimiento. La experiencia provocada en lo sensorial y en lo simbólico, puede hacer surgir preguntas o procesos de crítica, como comprender causas o la posibilidad de cambiar situaciones. Las actividades, como dramatizaciones o los productos audiovisuales, provocan la articulación de saberes anteriores y de nuevos saberes, lo que genera significados y reflexión epistemológica.

6.1.2 Funciones de los materiales educativos

La experiencia pedagógica y la investigación educativa han puesto de manifiesto que los medios y materiales son instrumentos de soporte fundamental para el proceso de enseñanza - aprendizaje, dado que, como ya se ha mencionado, el aprendizaje tiene un carácter

predominantemente perceptivo, de manera que los estímulos que el estudiante recibe mediante los mismos favorecen la observación, la expresión creadora y la comunicación, ayudando así a la construcción.

Aparte de dicha función general, los materiales didácticos tienen otras funciones específicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que podemos resumir en:

- La función formativa, con que se busca un proceso de formación integral en el estudiante
- La función informativa, relacionada con la transmisión y la organización de contenidos
- La función motivadora, que infunde interés y participación en el estudiante
- La función de refuerzo, que permite instalar los aprendizajes adquiridos
- La función evaluativa, que permite analizar progreso y resultados de aprendizaje.

Asimismo, el avance científico y tecnológico han producido materiales educativos muy variados, que han ampliado las funciones propias de los materiales y que, a su vez, continúan evolucionando conforme el propio material se desarrolla y se incorporan otras modalidades de enseñanza.

Tabla 42. *Funciones de los materiales didácticos*

FUNCIONES	DESCRIPCIÓN
Formativa	Observación, análisis, deducción, inducción, etc.
Informativa	Información actualizada, veraz y seleccionada
Motivación	Estimular el aprendizaje, a partir de la realidad
Refuerzo	Resúmenes, cuadros sinópticos, diagramas
Evaluación	Cuestionario, pruebas individuales, pruebas metacognitivas

Importancia de los materiales didácticos

Los materiales didácticos desempeñan una función primordial en el desarrollo educativo, puesto que enriquecen la experiencia sensorial del alumno y facilitan la adquisición y la consolidación del aprendizaje. Igualmente, permiten incrementar la motivación, avivar la imaginación y robustecer la capacidad de abstracción, facilitando la comprensión de los contenidos curriculares. El uso de materiales didácticos permite optimizar el tiempo de enseñanza, facilitar la participación activa del alumnado y expandir el vocabulario, favoreciendo un aprendizaje más significativo y dinámico.

6.2 Clasificación de materiales educativos

Existen múltiples criterios que, según Méndez (1991), tendrían la siguiente forma:

- Clasificación basada en el canal de percepción
- Clasificación basada en la experiencia de aprendizaje, conocida como el “cono de experiencias de Dale”, propuesta por (Edgar Dale)
- Clasificación basada en la función de los materiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, propuesta por Saco (1991).

6.2.1 Clasificación basada en el canal de percepción

Esta clasificación se basa en el impacto que se genere necesariamente en el canal perceptivo: visual, auditivo y audiovisual, para producir el aprendizaje. En la Tabla 43, se presenta la integración a tener en cuenta en una sesión de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Con esto se constituyó una fase inicial en la que se emplean los soportes visuales, conformados por lecturas breves y el uso de diapositivas, que sirven para que los alumnos reflexionen y conozcan conceptos básicos. Asimismo, se deben incorporar soportes audibles, reproduciendo un podcast o el fragmento de un audio, que motiven a entender el aprendizaje oral. Finalmente, se deben utilizar soportes audiovisuales como videos didácticos y material multimedia interactivo, a fin de ilustrar el contenido de manera dinámica. Los alumnos deben participar en la implementación de los materiales para que experimenten una mejor comprensión del tema trabajado.

Tabla 43. *Funciones de los materiales didácticos*

Medios	DESCRIPCIÓN
Visuales	Lecturas, artículos periodísticos, papelógrafos, fichas de trabajo, diapositivas y material impreso
Auditivos	Radio educativo, grabaciones de audio, podcasts, música, audiolibros, relatos sonoros, sistemas de amplificación de voz (micrófono y parlantes)
Audiovisuales	Videos educativos, películas didácticas, presentaciones multimedia (Canva, Prezi, Power Point), televisión educativa, documentales animaciones digitales y plataformas interactivas

6.2.2 Clasificación basada en las experiencias de aprendizaje

De acuerdo con la propuesta de Dale (1964) (Tabla 36), la parte más ancha de la base del “cono de la experiencia” estaría ocupada por las formas más concretas y de mayor inmediatez, caracterizadas por la participación misma del estudiante, solo que aquí se desarrollarían

experiencias directas. Cuando se asciende por el “cono”, es decir, a niveles intermedios, nos situamos en condiciones semi abstractas de aprendizaje, es decir, en aquellas en las que media la experiencia con representaciones o simulaciones. Finalmente, ya en la parte más elevada del “cono”, encontramos las condiciones abstractas, en cuya constitución, el aprendizaje se origina principalmente a partir de símbolos, de lenguaje verbal o de conceptualizaciones desligadas de la experiencia misma.

Asimismo, en la Figura 12, se observa el famoso “cono de Dale”, que ilustra el aprendizaje en incremento, en el sentido en el que el aprendiz va transitando de experiencias pasivas a experiencias activas. En la parte superior se encuentran actividades como leer o escuchar, que poseen un nivel de concesión menor en el aprendizaje; al ir descendiendo, encontramos en posición intermedia, actividades como ver o “ver-oír”, que combinan las cosas a través de dos estímulos sensoriales, el auditivo y el visual; y en la base se encuentran actividades del tipo “decir y hacer”, que refieren a la participación directa y práctica, donde la retención es mayor. En suma, el modelo consigna la implicación activa del aprendiz y la idea de ofrecer aquello que debe saberse: desde una postulación más relevante y más duradera.

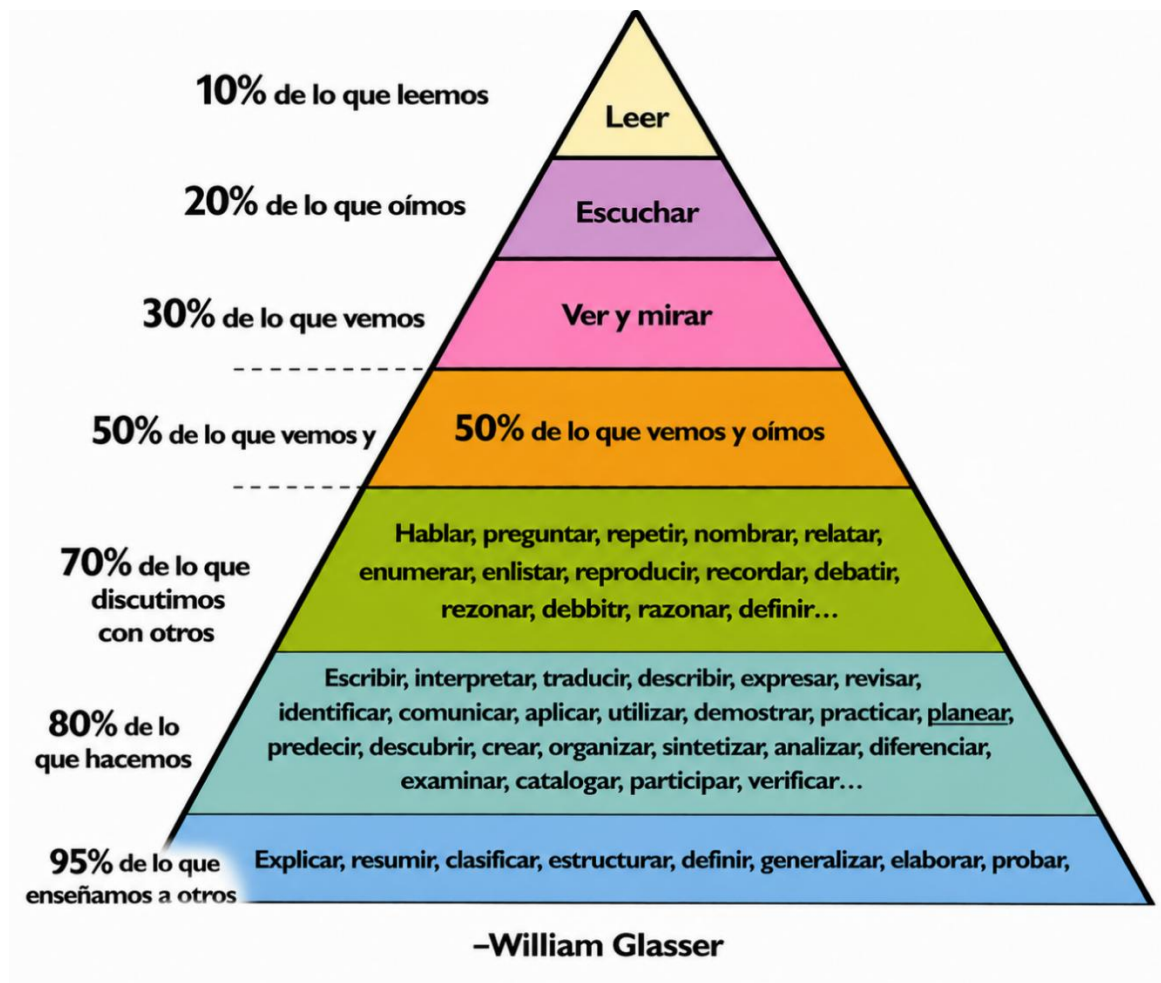
Figura 13. Cono de Dale



Fuente: <https://libertadprohibida.files.wordpress.com/2010/09/ensenanza.jpg?w=602&h=405>

Por otra parte, en la Figura 13 se puede observar la pirámide de Glasser, que ilustra que: el aprendizaje y la retención del conocimiento aumentan a medida que el aprendiz sigue el modelo. En los niveles superiores se encuentran actividades pasivas como leer, escuchar y observar, asociadas a menor retención. Seguidamente, están las actividades a través de las cuales uno ve y oye, o discute, las mismas que producen una comprensión mayor, porque implican interacción. Y en la base se encuentran las experiencias más activas: practicar y enseñar a otros, en las que la retención es mayor, aún. En otras palabras, el modelo subraya que el aprendizaje significativo se facilita cuando el aprendiz participa, actúa y comparte lo aprendido.

Figura 14. Pirámide de Glasser



Fuente: adaptada con (OpenAI, 2026)

6.2.3 Clasificación en función del desempeño de los materiales de enseñanza y aprendizaje

Por otro lado, los materiales que complementan la acción directa del profesor ayudan, entre otras funciones, a captar y mantener la atención del estudiante, a dar información relevante o a desarrollar las tareas de aprendizaje del alumnado, para lo que se les concibe como apoyos, como recursos pedagógicos para comprender los contenidos, al tiempo que son recursos que favorecen la intervención activa del alumnado. Aparecen, en este sentido, diapositivas, guías de actividades, aparatos de experimentación, programas de video y todo tipo de soportes didácticos que contribuyen a la práctica educativa.

6.3 Los recursos tecnológicos: Las TIC y el aprendizaje

La informática aplicada al ámbito educativo supone un área incipiente, en razón de que la ingente introducción de tecnología digital y el acceso a Internet permiten, de una parte, ampliar el campo de enseñanza - aprendizaje y, por otra, potenciar procesos pedagógicos a través de la capacidad de procesamiento y almacenamiento de información de las tecnologías digitales, que se asemejan a procesos cognitivos humanos.

En la educación, el uso de la computadora estimula la comunicación, con un extenso repertorio de sistemas simbólicos que permiten la interacción dinámica. Por eso, la computadora se perfila como un medio didáctico muy valioso que afecta afablemente el interés del aprendiz y el rendimiento del aprendizaje, con una pauta orientada a continuar en la construcción del conocimiento.

Las situaciones de aprendizaje que se abren con las distintas aplicaciones y la Internet permiten, además, el acceso a contenidos, la exploración de entornos lejanos, el aprendizaje por descubrimiento, la integración de imágenes y textos, la utilización de actividades motivadoras y lúdicas, los procesadores de texto y de dibujo, las bases de datos, las presentaciones digitales, etc. En cuanto a la Internet, se pueden indicar múltiples utilidades didácticas, sobre todo en las aulas virtuales, ya que favorece los procesos de innovación y la alfabetización digital. Esto significa que, junto a las habilidades de lectura y escritura tradicionales, la tarea del docente es guiar al estudiante en los procesos de navegación y búsqueda en la red, crear contenidos digitales y utilizar los recursos audiovisuales que agrupan textos e imágenes, audio y video.

Una de las principales características de la Internet es su condición de medio de comunicación bidireccional, en la que el receptor se convierte en emisor, entonces, a partir de ello, en productor y difusor de información. En ese sentido, el docente tendrá que recoger y orientar el uso crítico y formativo de dichos recursos. Los servicios de Internet que tienen mayor aplicación educativa son Telnet, la transferencia de archivos (FTP), el correo electrónico, las listas de distribución, los grupos de noticias y los sistemas de conversación, como Internet *Relay Chat* (IRC), que permiten la comunicación en tiempo real a través de mensajes, de conversación por voz o videoconferencias, aunque favoreciendo las experiencias educativas de interacción y de video comunicación.

Teniendo en cuenta que los estudiantes de hoy son nativos digitales, es decir, personas nacidas desde la década de los ochenta, que han crecido en ambientes mediados por tecnologías digitales, se reafirma que presentan un nivel más elevado de solvencia y de facilidad con dispositivos tecnológicos y plataformas digitales.

En ese sentido, Torrego y Negro (2017) indican que:

La incorporación de las TIC, a la dinámica del aula resulta imprescindible, ya que la escuela no puede desarrollar su labor a espaldas de la revolución tecnológica que se está produciendo en la sociedad y a los cambios que ha generado en todos órdenes de la vida... de la cultura impresa a la cultura digital (p. 51).

La cita destaca que la introducción de las TIC en el aula es una exigencia para dar respuesta a los cambios sociales y culturales que se producen con la llegada de dicha técnica. En esta línea de pensamiento, la escuela debe dar el salto de una cultura mediada por lo impreso y de la lectura de textos en papel, a una cultura digital que integre tecnologías para propiciar nuevos modos de acceder a la cultura, de comunicarse y de aprender. La realidad que se presenta supone beneficios, en tanto que habilita diferentes maneras de aprender, así como todos los tipos de TIC que son los medios y aplicaciones para poder desarrollar las capacidades y las destrezas humanas que, hoy en día, con ese modelo, se consideran competencias básicas.

Asimismo, la educación mediada por las TIC ha progresado de manera muy rápida gracias a los avances que se han dado en informática y telecomunicaciones. De ese modo, del uso de los multimedios, pasamos al *e-learning* (correos electrónicos, plataformas digitales) y, después, al aprendizaje en línea basado en la web (*on-line learning*), pero en particular, al aprendizaje móvil o bien *m-learning*, mediante dispositivos o recursos como *e-books*, PDA y teléfonos móviles.

La educación basada en las nuevas tecnologías de información y comunicación ha tenido un desarrollo acelerado en los años recientes debido a los cambios vertiginosos en tecnología digital, tanto en cómputo como en telecomunicaciones, y se ha extendido del uso de multimedios al correo (e-learning), al uso intensivo del ambiente hipertextual que provee la web (on-line learning o aprendizaje distribuido), y más recientemente a sistemas basados en tecnología móvil: e-books, PC de bolsillo, palm books, PDA's y teléfonos celulares (m-learning) (Bautista, 2008, p. 139).

El autor resalta que la educación, basada en las TIC, se ha multiplicado considerablemente en razón del avance del cómputo y de la comunicación, que han evolucionado, desde los recursos multimedia de la educación, hasta el *e-learning*, pasando por el aprendizaje en línea y, finalmente, en menos de un año, al aprendizaje en dispositivos móviles (*m-learning*).

6.3.1 Funciones de las TIC en educación

De acuerdo a Torrego y Negro (2017), la relevancia de las TIC en la educación se basa en una idea principal: en la actualidad no se puede pensar en planificar la enseñanza si no se conocen y manejan las tecnologías de la información y de la comunicación. En la introducción al libro que han coordinado, afirman literalmente que “ya no se puede proyectar nuestra enseñanza” sin TIC y que la escuela no puede desarrollar su trabajo “a espaldas” de la revolución tecnológica y de los cambios que ha implicado para todos los órdenes de la vida. De esta idea principal se obtienen, de forma directa, tres razones educativas importantes que se presenta en la Tabla 44.

Tabla 44. Ventajas y desventajas del uso de las TIC

Funciones de las TIC	Descripción
Relevancia social de la escuela	Incluir las TIC no es opcional, sino que es condición necesaria para que la educación se articule de acuerdo a la realidad actual, caracterizada por transformaciones tecnológicas permanentes
Mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje	Las TIC se son un soporte necesario para diseñar experiencias de aprendizaje correspondiente a formas contemporáneas de acceso a la información, comunicación o interacción educativa
Coherencia con los cambios metodológicos	En la lógica del libro, se relaciona el uso de las TIC a enfoques pedagógicos, como el aprendizaje cooperativo, precisamente, porque la escuela debe poder adecuarse a los cambios, no ir en dirección contraria

6.3.2 Las razones para integrar las TIC a la educación

La Tabla 45, muestra cómo se puede justificar la incorporación de las TIC a la educación, a partir de cuatro razones. Primero, porque propician la alfabetización digital por el hecho de que se exige al alumnado que desarrolle competencias básicas para su uso. Segundo, porque aumentan

la productividad, ya que permite realizar tareas académicas y de gestión, las mismas que conducen a la elaboración de materiales, a buscar información, a la comunicación por correo electrónico, a difundir contenidos mediante webs o en blogs institucionales, o a la gestión bibliotecaria del centro. Tercero, permiten innovar las prácticas docentes con nuevas posibilidades para mejorar el aprendizaje y para contribuir a reducir el fracaso escolar. Y cuarto, porque favorecen el trabajo en grupo, facilitando el acceso a la información y a los recursos, tanto numéricamente como en variedad y disponibilidad.

Tabla 45. Razones que justifican la integración de la TIC ben la educación

TIC en la educación	Razones que argumental
Alfabetización digital de los alumnos	Todos deben adquirir las competencias básicas en el uso de las TIC
Productividad	Se aprovechan las ventajas que proporcionan al realizar actividades como: preparar apuntes y ejercicios, buscar información, comunicarnos (e-mail), difundir información (<i>weblogs</i> , web institucionales y docentes), gestión bibliotecaria
Innovación en las prácticas docentes	Se aprovechan las nuevas posibilidades didácticas que ofrecen las TIC para lograr que los alumnos realicen mejores aprendizajes y reducir el fracaso escolar (alrededor del 30%)
Apoyo al trabajo de los grupos	Mejoran el acceso de los grupos a la información y a los recursos, cantidad, variedad y fácil acceso a la información

6.3.3 Ventajas y desventajas de las TIC

En la Tabla 46 se presenta un balance del uso de las TIC, que establece ventajas y riesgos que hay que tener en cuenta en el ámbito educativo. Respecto de las ventajas, se identifican: el aumento del interés y de la motivación del estudiante por la intervención del docente en las estrategias innovadoras; la posibilidad de aprender a partir de los errores mediante la retroalimentación (o *feedback*); el aumento de la comunicación entre docente y alumnado; el acceso a la información y a conocimientos actualizados, siempre que sea utilizado adecuadamente; el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo, y la promoción del trabajo en equipo, la discusión, la crítica y la comunicación de los hallazgos.

En cuanto a las desventajas, se identifican: las distracciones posteriores al trabajo escolar, la pérdida de tiempo debido a la búsqueda difícil, el acceso a información no fiable o contradictoria, la dependencia del uso de la red y el riesgo de adicción, el aislamiento con afectaciones a la sociabilidad, y la aparición de problemas de salud, como el cansancio visual o el malestar físico después de un uso prolongado.

Tabla 46. *Ventajas y desventajas en el uso de las TIC*

Ventajas	Razones
Interés – motivación	El docente debe proponer siempre nuevas expectativas a fin de integrar a los sujetos a un nuevo sistema
Aprendizaje a partir de errores	"Feedback"
Mayor comunicación entre profesores y alumnos	La Internet facilita a los docentes y estudiantes conocimientos constantes, por lo que se debe usar de manera adecuada
Aprendizaje cooperativo	El trabajo en grupo estimula a sus participantes, y hace que se discuta sobre la mejor solución para un problema, critiquen, y se comuniquen los descubrimientos
Desventajas	Motivos
Distracciones	Se dedican a jugar en vez de trabajar
Pérdida de tiempo	Falta de método en la búsqueda
Informaciones no fiables	Existe una cantidad de información enorme a la que podemos recurrir, con fuentes que pueden ser erróneas e incluso ofrecer datos contradictorios entre sí.
Adicción	Un problema cada vez más frecuente del periodo en el que nos encontramos es la prevalencia de la dependencia o adicción a las nuevas tecnologías
Aislamiento	Puede acarrear problemas de sociabilidad
Problemas de salud	Cansancio visual y otros problemas físicos

Acerca de las desventajas, su encauzamiento correcto evita un uso inadecuado de las TIC, pues distintas investigaciones apuntan a que estas han propiciado progresos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando la integración de las TIC implica innovación y creatividad en la función docente. De acuerdo con Torrego y Negro (2017), hay que apostar por la alfabetización en competencias digitales e informáticas, y fomentar en el alumnado habilidades y estrategias que le permitan interpretar y reconstruir los mensajes digitales de manera inteligente, crítica y ética. Por lo tanto, el rol del docente consiste en orientar la apropiación del uso de la tecnología desde la base de los valores.

6.4 Criterios para la evaluación del material didáctico

Para la evaluación de los materiales, Ogalde (1992) resalta cuatro criterios. Tal como se resalta en la Tabla 47, estos criterios se establecen para valorar los materiales didácticos: psicológicos (adecuación al alumnado, motivación, atención del alumnado); del contenido (si la información es actual, veraz, relevante y suficiente); pedagógicos (si son coherentes con los objetivos, claros, lengua apropiada, originalidad), y técnicos (la calidad de presentación y de formato: legibilidad, organización visual, imágenes y soporte).

Tabla 47. Criterios de evaluación

Criterios	Evaluación
Criterios psicológicos	Se consideran las características del receptor en relación al material didáctico, entre ellas: si motivan al estudiante, el nivel conceptual, si generan atención y si propician actitudes positivas
Criterios de contenidos	Refieren a la información obtenida: si es actual, veraz, relevante, suficiente y si no hay interferencia en su uso
Criterios pedagógicos	Estas consideraciones se relacionan con la estructura del material, es decir, la relación entre los objetivos y las capacidades que se pretende desarrollar, la adecuación para la información que se necesita, la coherencia interna del material con respecto a los contenidos, la claridad expositiva, el uso de un lenguaje que esté en consonancia con el nivel de comprensión del destinatario, así como la originalidad y la creatividad
Criterios técnicos	Criterios que se utilizan para los materiales audiovisuales [claridad y definición, intensidad, calidad de las imágenes, duración de la presentación] o para los materiales impresos [claridad y facilidad de lectura, distribución de los párrafos, contenido, bibliografía actualizada, resúmenes, organización visual], o para los materiales gráficos [impacto visual, tipo y tamaño de la letra, distribución de los gráficos, calidad del soporte]. Se ofrece posteriormente un ejemplo de evaluación de materiales didácticos a partir de estos criterios

Instrumento de evaluación de materiales didácticos

De acuerdo con Ogalde (1992, pp. 106-108), se consideran los siguientes aspectos para verificar la idoneidad de los materiales elaborados.

Nombre del material didáctico :
Tipo de material :
Experto :
Formación profesional :
Instrucciones : Califique la respuesta a cada una de las preguntas que aparecen a continuación por medio de una escala del 1 a 4, y encierre en un círculo la que corresponda. 4 es la respuesta Óptima, 3 = adecuado, 2 = deficiente, y 1 = pésimo.

Criterio	Enunciado del material didáctico	Nivel de calificación			
Psicológico	Logra motivar al estudiante	1	2	3	4
	Maneja un nivel conceptual adecuado al usuario	1	2	3	4
	Mantiene la atención del receptor	1	2	3	4
	Propicia la formación de actitudes positivas	1	2	3	4
Criterio	Enunciado del Contenido del material didáctico	Nivel de calificación			
Contenidos	Es actualizado	1	2	3	4
	Es entendible	1	2	3	4
	Es relevante	1	2	3	4
	Responde a las necesidades del estudiante	1	2	3	4

Criterio	Enunciado del Contenido del material didáctico	Nivel de calificación			
Pedagógicos	Se explicitan los objetivos del aprendizaje propuestos para el material	1	2	3	4
	Se logran los objetivos del aprendizaje propuestos para el material	1	2	3	4
	Es adecuada la selección de la información	1	2	3	4
	La dificultad de la información aumenta gradualmente en cuanto a calidad y cantidad	1	2	3	4
	Existe coherencia interna en el material	1	2	3	4
	Hay claridad en la información	1	2	3	4
	Son suficientes y variados los ejemplos que apoyan al contenido	1	2	3	4
	Es adecuado el lenguaje utilizado	1	2	3	4
	El material es creativo y original	1	2	3	4
	Propicia una relación significativa entre la nueva información y los conocimientos anteriores	1	2	3	4
	El material propicia la participación de los estudiantes	1	2	3	4
Criterio	A. Materiales audiovisuales	Nivel de calificación			
Técnicos	El sonido es claro e inteligible	1	2	3	4
	Es clara la nitidez del sonido	1	2	3	4
	Es buena la fidelidad del sonido	1	2	3	4
	Es adecuada la intensidad del sonido	1	2	3	4
	Es adecuada la intensidad de la música	1	2	3	4
	Estructura adecuada del texto	1	2	3	4
	Existen puentes musicales en los lugares adecuados	1	2	3	4
	Es buena la composición de la imagen visual	1	2	3	4
	Es adecuado el ritmo, continuidad y progresión de las imágenes en movimiento	1	2	3	4
	Es adecuada la cantidad y variedad de imágenes	1	2	3	4
	Es adecuada la música con respecto a la imagen y al texto	1	2	3	4
	Es adecuada la duración de la proyección	1	2	3	4
	Es fácil utilizar el material	1	2	3	4
	B. Para materiales impresos	Nivel de calificación			
	Es fácil y claro para leer	1	2	3	4
	Es adecuada la distribución de los párrafos	1	2	3	4
	Es adecuada (si existen) la distribución de las ilustraciones o figuras	1	2	3	4
	Es buena la calidad de las fotografías (si las hay)	1	2	3	4
	Es buena la calidad del empastado	1	2	3	4
	Se incluye un índice o tabla de contenidos clara	1	2	3	4
	Se incluye una bibliografía actualizada	1	2	3	4
	Se presentan resúmenes, cuadros sinópticos. esquemas o diagramas estructurales	1	2	3	4
	C. Para material gráficos	Nivel de calificación			
	Es buena la calidad del material de base (cartón. papel, acetato)	1	2	3	4
	Es adecuada la disposición de los elementos dentro del material	1	2	3	4
	Es adecuado el tipo y tamaño de letra que se utiliza	1	2	3	4

Nota: La tabla original ha sido adaptada y reestructurada

6.5 Evaluación de los aprendizajes

Uno de los aspectos más necesarios y críticos a considerar en la acción formativa es la evaluación. Entre las preguntas que el docente llega a plantearse están las siguientes: ¿de qué manera podemos determinar si el alumnado ha hecho avances de capacidad?, ¿qué criterios, qué técnicas y qué instrumentos es conveniente que seamos capaces de diseñar?, ¿de qué manera podemos formarnos juicios de valor y con qué finalidad? Estas y otras preguntas nos llevan responder respecto de cómo verificamos el proceso de enseñanza - aprendizaje. Al respecto, Estévez (1996) considera:

Evaluar es identificar y verificar los conocimientos, los objetivos, no con el fin de dar una nota sino de observar y analizar cómo avanza los procesos de aprendizajes y formación implementados. El fin de la evaluación como parte de lo educativo es propiciar la formación integral y no exclusivamente calificar. Lo importante no es que nota se obtuvo o cuanto se sacó, sino que se logró y cuanto se aprendió (p. 16).

De acuerdo al autor, el docente debe hacerse cargo de la toma de decisiones durante toda la práctica; la medición solo muestra y describe, no da cuenta de los avances, lo que puede llevar a que el docente tome decisiones basadas en superficialidades, es decir, poco justificadas o argumentadas. En ese sentido, la considera para la reflexión analítica, en que se analizan las causas y factores que dan cuenta de un desempeño, un rendimiento o de una participación. Esto quiere decir que no va encaminada a señalar éxitos o fracasos, sino que su finalidad es el redireccionamiento o la reorientación del trabajo de los implicados.

La evaluación que se señala puede entenderse entonces como una acción de recolección de información, cuya finalidad va dirigida a la reorientación del proceso. Para Castillo y Cabrerizo (2010):

La evaluación debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa» (p. 7)

La evaluación, como parte del aprendizaje remite al grado en el que se alcanzan los objetivos del proceso de enseñanza, y va a detectar aquellas áreas que susceptibles de mejora, gracias a la reformulación de estrategias y a la correcta utilización de recursos y medios didácticos.

Para Fernández (2005), la evaluación es un proceso contextualizado y sistematizado, intencionalmente diseñado y con base técnica, orientado a la recopilación de información relevante, válida y fiable, para formular un juicio valorativo con criterios preestablecidos (p. 24), y para la toma de decisiones fundamentadas. Esta visión aporta un enfoque global y situado para la toma de decisiones más confiables, menos erróneas y subjetivas, explicando la importancia de tener una visión integral que considere entornos y factores que puedan explicar los resultados.

En la misma línea, Cano (1991), va a afirmar que evaluar no es una acción adicional, sino inherente al proceso de enseñanza, es decir, dinamiza y autorregula el proceso enseñanza – aprendizaje, garantizando a su vez, el cambio y la mejora continua (p. 17), por lo cual no solo conforma el proceso, sino que lo potencia, ayudando a permitir la retroalimentación, la mejora y la intervención pedagógica por los cambios observados en el alumnado.

Finalmente, Zubiría (1995) expresa que evaluar es formular juicios de valor, pero juicios que pueden ser falibles, comparativos y finalistas, por eso exigen contar con información, criterios y propósitos claros (p. 145). Por lo tanto, los juicios sobre los niveles de los logros del alumnado van a tener que expresarse con rigor, dado que el objetivo esencial de la evaluación del aprendizaje será el de orientar decisiones sobre las actividades y acciones a desarrollar, de manera que los juicios de valor actúen como referenciales para la definición de la información que tendremos que considerar y para qué: en el inicio, en el desarrollo y al final de todo el proceso.

La evaluación educacional es un proceso complejo que comienza con la formulación de objetivos y requiere elaboración de medios y para obtener evidencias de los resultados, interpretación de los resultados para saber hasta qué punto se lograron los objetivos y poder formular un juicio de valor (Magallanes, 1992, p. 33).

La referencia expresa que la evaluación educativa es un proceso global que da inicio en el momento que se definen los objetivos, se desarrolla mediante la construcción de los instrumentos de recolección de evidencias, después pasa al análisis e interpretación de los resultados para saber en qué medida se han logrado los objetivos anteriores, y culmina con un juicio de valor acerca de la medida del resultado.

¿Qué evalúa el docente? y ¿Para qué evalúa?

La evaluación es un proceso destinado a ser continuo. Si bien el docente le imprime un objetivo orientado hacia el nivel de consecución de metas de aprendizaje determinadas y guiadas

por los ejes curriculares (aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer/emprender y aprender a vivir juntos), de manera innegable es un análisis global que debe estar vinculado a la realidad del contexto.

El docente evalúa con el objetivo de: a) retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje; b) reforzar los aprendizajes del alumnado; c) reorientar la toma de decisiones, y d) despertar la autorreflexión del alumnado.

6.5.1 Tipología de la Evaluación de los Aprendizajes

En la Tabla 48, se expone una clasificación de la evaluación estructurada en cuatro dimensiones y, en cada una de ellas, describe los distintos tipos y características. Por su finalidad, es distintiva por la evaluación sumativa, que persigue valorar los resultados y contribuir a la toma de decisiones, y formativa, pues se halla centrada en proporcionar un seguimiento continuo de la evolución de los alumnos. Por su "normotipo" o modelo normativo referencial, la tipología incluye la evaluación nomotética (evaluación en relación a un grupo o a una norma externa), la evaluación criterial (valoración en relación a criterios e indicadores establecidos previamente), y la evaluación ideográfica (comparación con las capacidades e hitos de desarrollo del propio alumno). Por la temporalidad de la aplicación, la tipología incluye la evaluación inicial (diagnóstico del saber previo para ajustar la enseñanza), la evaluación procesual (evaluar durante el propio proceso docente para detectar dificultades y mejorar), y la evaluación final (valoración a la conclusión de una unidad o de un bloque). Por último, por sus agentes, se incluye: la autoevaluación (valorar reflexivamente al estudiante), la coevaluación (valorar entre pares) y la heteroevaluación (realizar la evaluación por otra persona, por ejemplo: docente/alumno, alumno/docente).

Tabla 48. *Tipología de la evaluación*

Dimensiones de evaluación	Tipos	Características
Por su Función	Sumativa	Permite determinar lo positivo o negativo desde lo cual el maestro toma decisiones para la mejora de enseñanza; de la misma forma, el estudiante debe ser concientizado
	Formativa	Su función es brindar información permanente acerca del avance progresivo que tiene el estudiante
Por su Normotipo (Referente de Comparación)	Nomotética: (referente externo)	Supone la valoración de un sujeto en comparación al nivel o rendimiento del grupo al que pertenece
	Criterial	Valora al alumno tomando en cuenta criterios e indicadores preestablecidos
	Ideográfica (referente interno)	Referente a las propias capacidades del alumno y sus posibilidades de desarrollo

Por su Momento de Aplicación	Inicial	Útil para detectar las capacidades y conocimientos previos que el alumno posee en relación con el nuevo aprendizaje. Permite adaptar la unidad didáctica programada, para adecuarla al nivel encontrado
	Procesual	Valoración continúa del proceso de aprendizaje, así como de la enseñanza del profesor El error no es empleado para sancionar o calificar al alumno; resultará útil para detectar el problema, permitiendo la adecuación de las actividades
	Final	Se realiza al terminar el proceso educativo (fin de un ciclo, área curricular, unidad didáctica o etapa educativa) Supone reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido
Por su Agente	Autoevaluación	Alumnos reflexionan y toman conciencia de sus propios aprendizajes Facilita información sobre los aspectos que se deben autoevaluar, criterios; controlando la subjetividad en la propia evaluación
	Coevaluación	Realizada entre pares, acerca de una actividad o trabajo realizado El docente orientará iniciando la valoración de lo positivo, para luego ir incluyendo las dificultades
	Heteroevaluación	La realiza una persona acerca de otra respecto de un desempeño Del docente al alumno, del alumno al docente

Fuente:(Casanova, 1999, pp. 67-89)

6.5.2 Características de la Evaluación

Siguiendo lo que sostiene Orellana (2007), el proceso evaluativo se caracteriza por ser integral, continuo, sistemático, participativo, flexible y criterial.

- Integral.** Considera las dimensiones intelectual, social, afectiva, motriz y axiológica de los estudiantes, así como a los demás actores, proceso del sistema educativo y las condiciones que inciden en el proceso pedagógico.
- Continua.** Porque se realiza a lo largo del proceso educativo: antes, durante y final, de tal manera que no solo se conozcan los resultados, sino en todo el proceso.
- Sistemática.** Se organiza y se desarrolla en etapas debidamente planificadas, en las que se formulan previamente los aprendizajes a evaluar y se utilizan técnicas e instrumentos válidos y confiables para la obtención de información.
- Participativa.** Posibilita la intervención de los docentes, directores, estudiantes y padres de familia.
- Flexible.** Toma en cuenta las características de su contexto en función de las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes previstas para el grado, para adaptar las técnicas.
- Criterial.** Se centra en valorar el progreso del alumno en relación con los criterios (referentes, indicadores, especificaciones) previamente definidos, más que evaluar el rendimiento comparándolo con lo logrado por los demás miembros del grupo.

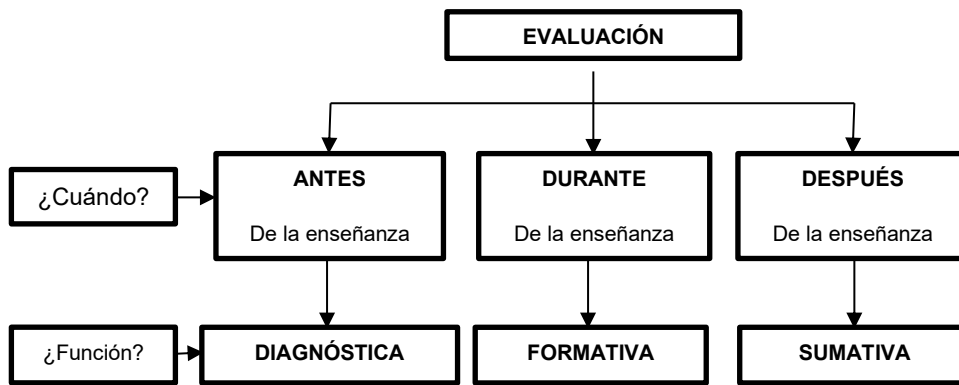
6.5.3 Etapas de la evaluación

A continuación, notaremos las etapas de la evaluación, así como las funciones que se dan en cada etapa. Así tenemos:

- a) **Etapas diagnóstica o inicial.** Se identifica antes de iniciar un ciclo, año, tema, cuánto conocen de las capacidades, conocimientos y experiencias previas, actitudes, estilos de aprendizaje, hábitos de estudio, así como las dificultades para tomar medidas correctivas.
- b) **Etapas formativa o de proceso.** En esta etapa nos permite intervenir mejorar los procesos, regular a tiempo los aprendizajes, comprender, retroalimentar y mejorar los procesos, estrategias y medios que incidan en ellos.
- c) **Etapas sumativa.** Esta etapa, permite verificar el nivel del logro alcanzado por los estudiantes, al final de un bimestre o trimestre, según será al caso. Estas calificaciones se reflejarán al finalizar en año escolar o el ciclo académico, como un único resultado.

En la Figura 14 se expone la organización de la evaluación y la función que cumple este proceso en toda la enseñanza. De este modo, antes de la enseñanza, se aplica la evaluación diagnóstica, cuyo objetivo es el de conocer cuáles son los saberes previos, las necesidades y las condiciones iniciales del estudiante, para hacer las modificaciones oportunas en la planificación. Durante la enseñanza se realiza la evaluación formativa, que tiene por finalidad la de acompañar el aprendizaje mediante un seguimiento continuo y retroalimentación que permita corregir las dificultades y mejorar el proceso. Y tras la enseñanza, se lleva a cabo la evaluación sumativa, que abre el proceso de valorar los resultados finales alcanzados y emitir un juicio sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos.

Figura 15. Etapas de evaluación



6.5.4 Funciones de la Evaluación

La función de la evaluación es determinar el nivel con el que el estudiantado ha conseguido llegar a los objetivos propuestos, pues, cuando se habla de evaluar y de evaluación, también se hace referencia a emitir una valoración o un juicio de méritos. En el caso de Magallanes (1992), “las funciones de la evaluación se derivan de los propósitos y conectan con las fases del proceso de enseñanza - aprendizaje” (p. 51), de manera que el autor sostiene que esto permitiría:

- Conocer los resultados del método empleado en la enseñanza
- Retroalimentar el mecanismo de aprendizaje ofreciendo al alumno una fuente extra de información
- Dirigir la atención del alumno hacia los aspectos de mayor importancia
- Orientar al alumno en cuanto al tipo de respuestas o formas de reacción que se esperan
- Mantener al alumno consciente de su grado de avance o logro de aprendizaje
- Reforzar oportunamente las áreas de estudio en que el aprendizaje haya sido insuficiente
- Asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje obtenido
- Planear las subsiguientes experiencias de aprendizaje siguiendo la secuencia lógica de los temas como a la coherencia estructural del proceso.

De acuerdo con la afirmación de Ausubel (1995), el objetivo más decisivo de la educación, y la tarea fundamental de la misma, consiste en la vigilancia mediante la verificación objetiva del aprendizaje del alumnado, a partir del estudio de sus progresos, logros y dificultades, para aplicar posteriormente un conjunto de medidas correctivas (p. 516). Además de la vigilancia, la evaluación

contribuye de modo relevante a la temática de aprendizaje del estudiante y del propio docente. Entre sus contribuciones más significativas se encuentran las siguientes:

- Alienta a los profesores a formular y aclarar sus objetivos, así mismo, a comunicar sus expectativas a los estudiantes
- Obliga a los estudiantes a revisar, consolidar, aclarar e integrar la materia de estudio antes de que se realice la prueba
- Los exámenes desempeñan un papel motivacional muy importante en el aprendizaje escolar
- Por la experiencia de haber sido puestos a evaluación externa, los estudiantes aprenden a evaluar sus propios resultados de aprendizaje
- La evaluación tiene como propósito facilitar al docente la retroalimentación acerca de la eficacia de su labor y desempeño.

6.5.4.1 Enfoque de evaluación: de la evaluación a la valoración

La aplicación del enfoque de enseñanza de la formación integral por competencias, contra el énfasis de lo específico del conocimiento, hacia la acción integral situada en contextos reales, es lo que da sentido a concebir la evaluación como un proceso de valoración. En esta línea, Bujan et al. (2011) comentan que la evaluación formativa, al dar información al alumnado sobre el avance del conocimiento, hace de ella un componente esencial de todo dispositivo evaluador en una formación de competencias (p. 41).

Desde ese enfoque, no solo se evalúan los conocimientos, sino que debe valorarse el desarrollo integral de competencias. Por eso, la evaluación de competencias se apoya en la utilización de múltiples fuentes de información que permitan leer si el alumnado ha llegado a un nivel de desempeño adecuado. Según el planteamiento de Tobón (2014):

[...] desde el socio formación el concepto de valoración resalta el carácter apreciativo de la evaluación y enfatiza en que es ante todo un proceso de reconocimiento de lo que las personas aprenden y ponen en acción – actuación en un contexto social asumiéndose el error como una oportunidad de mejora y crecimiento personal (p. 321).

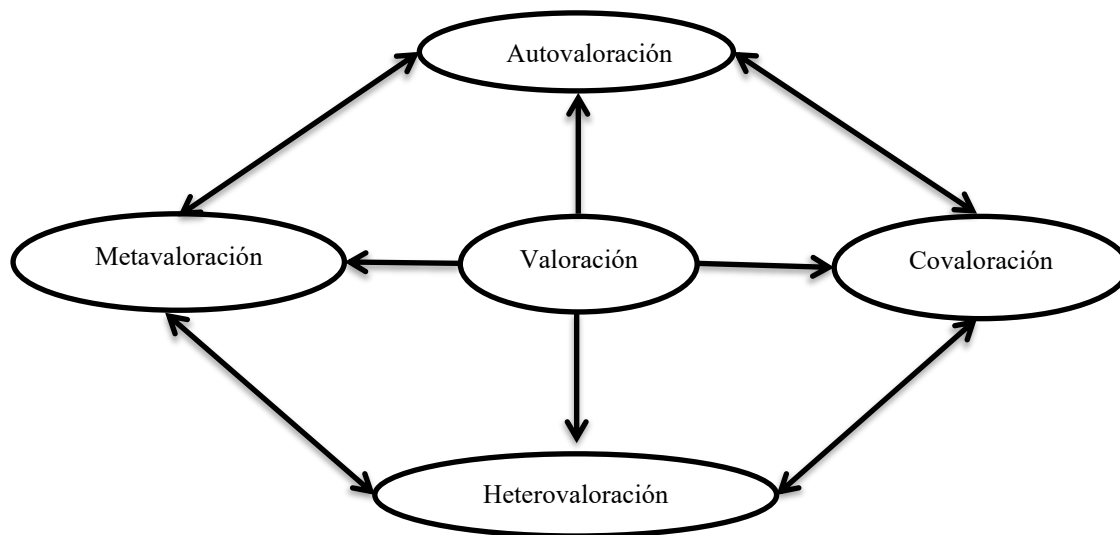
A partir de esta definición, se deduce que la valoración es un proceso más completo, destinado a ir actualizando y dando cuenta de cómo van progresando determinados aprendices en algunas competencias, según determinados y coherentes criterios. También se trata de

acompañar al aprendiz en sus dificultades para superarlas, en el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, y el modo mayor y más eficaz de afrontar sus retos. Tobón (2014) hace hincapié en que la valoración de competencias requiere cuatro procesos interdependientes: autovaloración, covaloración, heterovaloración y metavaloración.

La Figura 15, muestra la sistematización de la valoración que debe tener el docente, por lo que se detalla:

- a. **Autovaloración:** hace referencia a la consciencia que tiene el alumno de la importancia de la adquisición de sus competencias y el desarrollo progresivo de su autonomía. Tobón (2014) señala como elementos fundamentales el autoconocimiento y la autorregulación que se fundamentan en la reflexión, para la que se requieren algunas condiciones como la confianza y la aceptación.
- b. **Covaloración:** se refiere a la valoración mutua entre los pares de un grupo con base en criterios ya establecidos. Se da la retroalimentación entre iguales; por eso es muy importante que aprendan a recibir los comentarios de sus compañeros y aprender a hacer comentarios como un medio motivador.
- c. **Heterovaloración:** es la valoración que hacen otras personas, como el docente, por ejemplo. Desarrolla la empatía, sin dejar de lado el rol pedagógico, que es la consideración de la multidimensionalidad del alumno. Se orienta a que la valoración de las competencias sea asumida como lo más natural del proceso, incluyendo las apreciaciones del alumnado.
- d. **Metavaloración:** analiza la evaluación de su propia práctica, revisando todas las estrategias, técnicas e instrumentos con los que ha tratado de potenciar el aprendizaje de sus alumnos, y que pueden permitirle identificar las oportunidades de mejora. Para ello, resulta conveniente compartir prácticas entre los docentes, recibir sugerencias y recoger también aportaciones del alumnado.

Figura 16. Valoración de las competencias



Fuente: Tobón 2014, pp. 223-226

Tobón (2014), refiere que “la valoración de las competencias puede tener cuatro fines bien claros: la formación, la promoción, la certificación y la mejora de la docencia” (p. 326). Esto se traduce en el acompañamiento y el seguimiento continuo de los saberes que son, justamente, de las dimensiones fundamentales de la competencia: los conocimientos (saber), los procedimientos (saber hacer), las actitudes y los valores (saber ser). Con lo que ello supone, como preparación, que ha de tener el docente para diseñar técnicas e instrumentos de verificación de la formación integral y de facilitación de la toma de decisiones que lleven a la promoción y a la posterior certificación.

Y la diferencia con el enfoque tradicional, no parte simplemente de un cambio de terminología, sino que ya supone una transformación de sentido. Es entendido como un enfoque más global, desde la perspectiva del compromiso compartido entre los estudiantes y los propios docentes, incluso con participación de su propio entorno familiar.

6.6. Técnicas, criterios, indicadores e instrumentos

6.6.1 Técnicas de evaluación

Una técnica evaluativa es el medio concreto a través del cual se llega a la información con la que desarrollar una mejor información relativa a los estudiantes. Estos procedimientos han sido utilizados por el profesorado tradicionalmente, de manera informal e intuitiva, por tal motivo las

intencionalidades van dirigidas a intentar hacerlos más explícitos, y concretar aquellos aspectos que les otorguen seriedad para conseguir que se constituyan en verdaderas técnicas evaluativas.

Según Zubiría (1995):

[...] llamamos técnica al medio concreto que usamos para obtener datos o mejor conocimiento de nuestros alumnos... son procedimientos que los maestros hemos utilizado siempre tal vez de un modo informal e intuitivo. La intención de nuestro análisis es hacerlas conscientes y destacar los aspectos que deben hacer de esos métodos una técnica evaluativa (p. 179).

La afirmación citada se refiere a dar respuesta a la pregunta que planteaba el título ¿cómo evaluar?, y pone de manifiesto en qué medida, uno de los aspectos que habremos de tener en cuenta, se debe tener un plan de diseño que dé respuesta a dicha pregunta, por la razón de que la evaluación no la podemos asumir como una lista de ideas del estilo: “yo evaluaría así”, sino que la podemos considerar una propuesta susceptible de adaptación a las circunstancias cambiantes y a la diversidad de contextos en los que se mueven los alumnos. En lo que respecta a las técnicas, podrían distinguirse tipos de modalidades informales o no formales, semiformales y formales.

6.6.1.1 Técnicas no formales

De acuerdo con las consideraciones expuestas por Bujan (2011), las estrategias evaluativas, en un principio, acostumbran ser más bien informales, hasta poder ir evolucionando y trabajando en la fase de elaboración, es decir, en aquellos elementos que la competencia a desarrollar contiene y en la que se ha intervenido (p. 42). Estas técnicas son muy breves y, en gran cantidad de ocasiones, son parte de la misma dinámica sin que así lo perciban, pues la falta de rigor o exigencia conduce a que el alumno no sienta que está en una evaluación, lo cual favorece la posibilidad de observar mejor sus aprendizajes de forma más pública.

a) Observación de las actividades realizadas por los alumnos

Es una técnica de evaluación puede llevarse a cabo de forma sistemática o asistemática, abierta o cerrada. En la medida que sea más informal, los alumnos se sentirán menos observados y evaluados. Entre los instrumentos que permiten analizar el acto de observación tenemos: los registros anecdóticos, listas de control y diarios de clase, entre otros.

b) Exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase

Durante el desarrollo de la clase, el profesor formula preguntas dirigidas a los estudiantes sobre los contenidos trabajados, con el propósito de evaluar su nivel de comprensión. Para que

esta estrategia sea efectiva, es necesario conceder un tiempo suficiente de espera, de modo que los alumnos puedan reflexionar, organizar sus ideas y elaborar respuestas fundamentadas.

La Tabla 49, expone técnicas no formales para apoyar la enseñanza - aprendizaje y sus instrumentos. La observación tiene como objetivo recoger información de la forma en la que actúa el estudiante, según las guías, el registro anecdótico, la lista de cotejo, las escalas y el diario de clases. Los intercambios orales permiten valorar la comprensión y la intervención a través del diálogo, las asambleas, las puestas en común y la exposición de un tema.

Tabla 49. *Técnicas no formales de enseñanza-aprendizaje.*

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación	• Guías de observación • Registro anecdótico • Lista de cotejo • Escala de observación • Diario de clases
Intercambios orales	• Diálogo • Asamblea • Puestas en común • Exposición de un tema

6.6.1.2 Técnicas semiformales

Las técnicas semiformales suscitan más valoraciones y preparación, pues suponen un mayor requerimiento para el alumnado, por lo que suelen ser percibidas claramente como actividades de evaluación. Sus variantes más importantes, se visualizan en la Tabla 50, que engloba técnicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje. Las pruebas de verificación facilitan la comprobación del aprendizaje y de la competencia mediante pruebas objetivas o pruebas orales. Mediante la interpretación de datos y las preguntas (de tipo alternativo, de correspondencia y de ensayo). La entrevista permite recoger información de forma directa del estudiante a partir de una guía de entrevista. La producción de los alumnos permite valorar desempeños y productos (monografías o resúmenes, para aplicar o resolver ejercicios, para proveer producciones artísticas o motrices, para realizar investigaciones, simulaciones o mapas conceptuales) a partir de una ficha, de una guía, un *test* y de una rúbrica. Finalmente, el cuestionario recoge respuestas previamente estructuradas a partir de una guía de cuestionario.

Tabla 50. Técnicas semiformales

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Pruebas de comprobación	• Pruebas de habilidades motrices gráficas • Pruebas objetivas, pruebas orales • Interpretación de datos • Pregunta de alternativa múltiple • Pregunta de correspondencia • Preguntas de ensayo o composición
Entrevista	• Guía de entrevista
Producción de los estudiantes	• Fichas: Monografías • Rúbricas: Resúmenes • Cuestionarios: Trabajos de aplicación y síntesis • Cuestionarios: Resolución de ejercicios y problemas • Guías: Producciones plásticas y musicales • Test: Producciones motrices • Fichas: Investigaciones • Guías: Juegos de simulación y dramatizaciones • Rúbrica: Mapas conceptuales
Cuestionarios	• Guía de cuestionario

6.6.1.3 Técnicas formales

Las técnicas formales comportan un mayor grado de dificultad, dado que requieren una evaluación manifiesta, lo que, por contrapartida, implica un mejor grado de control. Por eso, el docente reconoce y el estudiante tiene la percepción de que son de las fórmulas de evaluación más exigentes, lo cual conlleva a generar más expectativa. Por regla general, se suelen aplicar a la finalización de una unidad, en una evaluación parcial o al final del proceso enseñanza.

La Tabla 51, reúne un tipo de técnicas formales de evaluación con los instrumentos correspondientes tales como: 1) exámenes o pruebas objetivas que usan ítems estructurados (percepción múltiple, verdadero/falso, correspondencias, compleción y pregunta - respuesta), con la guía de un banco de ítems, clave e, incluso, tabla de especificaciones; 2) organizadores cognitivos, como mapas, esquemas, cuadros de tres o más columnas, y líneas de tiempo, evaluadas por medio de rúbricas o listas de cotejo, según el uso que se haya hecho de su estructura y su organización jerárquica, y 3) cuestionarios para evaluar el rendimiento, donde se exponen circunstancias o situaciones pasadas, pero con preguntas de aplicación y reflexión, autoevaluación y coevaluación dentro de la actividad, y son evaluadas con rúbricas, escalas, guías de observación o listas de cotejo según su actividad.

Tabla 51. Técnicas formales

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Exámenes o pruebas objetivas	Ítems de selección múltiple, opciones verdaderas o falsas, tablas de correspondencia (relaciones entre columnas), ítems para completar (vacíos), ítems de pregunta-respuesta; banco de ítems; clave de respuestas; tabla de especificaciones (contenido y nivel cognitivo)
Organizadores cognitivos	Diagramas de llavero conceptuales, diagramas mentales, cuadros sinópticos, diagramas de flujo, redes semánticas, líneas de tiempo; rúbrica o lista de cotejo para evaluar su estructura, jerarquizaciones y relaciones, etc.
Cuestionarios: evaluación del desempeño	Cuestionarios con situaciones o casos, preguntas de aplicación y reflexión, autoevaluación y coevaluación; rúbrica de desempeño, escala de valoraciones, guía de observación o lista de cotejo en función del tipo de producto o actividad evaluada

6.6.2 Criterios de evaluación

García (2010) establece que los criterios de evaluación son aquellos principios, normas o referentes de valoración a partir de los que se emite un juicio sobre el objeto evaluado. La evaluación posibilita identificar lo que comprende el estudiante, lo que sabe y lo que sabe hacer, por lo que se trata de valorar no solamente los conocimientos teóricos, sino también su capacidad para resolver problemas, sus capacidades orales y sociales, etc.

García (2010), también añade que se debe concretar lo que se entiende por criterios de evaluación, los mismos que deben determinarse a partir de dimensiones, subdimensiones y atributos que permitan medir la evolución del aprendizaje, su nivel y calidad, entre otros aspectos. En ese sentido, introduce escalas de valoración para cuantificar las dimensiones, subdimensiones y atributos de cada tarea a evaluar.

¿Cómo se evalúa?

El proceso de evaluación se da mediante criterios con los siguientes pasos:

- Análisis de las competencias, capacidades y actitudes:** determinar qué se espera que aprendan los educandos.
- Elaboración de indicadores de logro:** referidos a las capacidades y actitudes (seleccionadas en las unidades didácticas) que evidencien el nivel de avance.
- Búsqueda y recojo de información relevante:** sobre las necesidades, el desarrollo y los logros de aprendizaje del alumno.
- Organización y análisis de la información:** la realiza el docente y la contrasta con los criterios e indicadores de los logros establecidos previamente.

- e) **Descripción, explicación y valoración:** se expresa una valoración esencialmente cualitativa (juicio de valor) respecto a lo que acontece con el alumno o alumna en su proceso de aprendizaje. Se manifiesta verbalmente o por escrito. Esto supone una calificación con la escala (AD, A, B o C, en el trimestre o bimestre) que indique el nivel de logro respecto de las capacidades desarrolladas.
- f) **Comunicación de la información recogida:** componente muy relevante para los familiares acerca de los apoyos que puedan brindarles. Esta información debe ser entregada oportunamente a los educandos con descripciones y explicaciones claras.
- g) **Retroalimentación:** es importante para decisiones familiares sobre los apoyos que puedan brindar a sus hijos, con el fin de revertir las dificultades y potenciar los logros. Permite reforzar lo aprendido y, asimismo, potenciar aquellos aprendizajes que presenten dificultades.

6.6.3 Indicadores de evaluación

Los indicadores son enunciados que describen conductas, señales o manifestaciones que evidencian con claridad los aprendizajes de los estudiantes respecto a una capacidad o actitud.

6.6.3.1 Estructura de un indicador

Los indicadores presentan generalmente los siguientes elementos:

- ✓ Acción o conducta expresada por un verbo en tercera persona en singular (capacidad específica)
- ✓ Contenido al que se refiere la acción del verbo. Responde a la pregunta más (la acción expresada por el verbo)
- ✓ Condiciones de ejecución. Podría referirse a la situación en que se ejecuta la acción, materiales, formas de presentación, etc. Y responden a las preguntas ¿cómo?, ¿con qué?, etc.

Ejemplo:

- a) **Identifica** las **ideas principales y secundarias** en un **texto** expositivo:
(Verbo) (Contenido) (Condición)
- b) **Señala** las **características del líder** en una **ficha** de valoración:
(Verbo) (Contenido) (Condición)
- c) **Analiza** los **dilemas morales** en la **dramatización** observada:
(Verbo) (Contenido) (Condición)

Los indicadores son útiles para verificar los logros del estudiante, porque hacen evidentes las conductas concretas (cognitivas, afectivas o motoras) y dan cuenta de los progresos realizados respecto al criterio a alcanzar. Los indicadores también funcionan de referencia a partir de la cual se puede controlar el avance en el ámbito de acompañar determinada capacidad, y sirven de ayuda al profesor, para fijar aquellos estándares que tienen que conseguir los que aprenden.

Conforme se contempla en el nuevo enfoque, la evaluación pone la mirada en el desarrollo de competencias dentro del proceso de aprendizaje, por lo tanto, es imprescindible conocer el nivel de logros del alumno. Esto significa evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para poder evaluar los logros, también se necesita contar con un referente de comparación (las competencias). Precisamente, son las competencias de quienes se deriva un conjunto de indicadores de logro, para cada tipo de contenido, que se produce en la actividad, unidad, proyecto o módulo de aprendizaje.

Tabla 52. *Indicadores de proceso y promoción*

INDICADORES	DE PROCESO	DE PROMOCIÓN
PREGUNTAS		
¿Qué son?	Son señales que revelan el nivel de comprensión y disposiciones del alumno acerca de un tema particular	Sirven de parámetro para decidir la promoción o permanencia del alumno en el mismo grado
¿Para qué sirven?	Para realizar un seguimiento minucioso del proceso de aprendizaje de los alumnos Para realizar reajustes o correcciones en el diseño y aplicación de nuestras estrategias	Para determinar la promoción o no de un alumno
¿Cómo se formulan?	Se formulan en tiempo presente, tercera persona y modo indicativo	
¿Qué los caracteriza?	Se relacionan con los procesos formativos que permiten el desarrollo de la competencia. Son atemporales, pues responden en diversos contextos	Están referidos a los resultados del proceso educativo Son temporales realizándose en cada ciclo educativo

¿Qué elementos tienen?	Acción	Acción
	Contenido	Contenido
	Modalidad	Condición
	Especialidad	

6.6.4 Instrumentos de Evaluación

Según Flores (2007):

El instrumento de evaluación es el soporte físico que se emplea para recoger información sobre los aprendizajes de los estudiantes. Todo instrumento provoca o estimula la presencia o manifestación de los aprendizajes que se pretende evaluar. [...] en el proceso de evaluación utilizamos distintas técnicas para obtener información y estas necesitan de un instrumento que permita recoger los datos de manera confiable (p. 40).

Los instrumentos de evaluación exigen que se defina un diseño coherente con la utilización de las técnicas, ya que permiten realizar un registro sistemático de evidencias. Briones (1996) indica que "solo se puede afirmar que existe una educación de calidad cuando, mediante procedimientos válidos y fiables, se puede apreciar el grado de cumplimiento de los objetivos". Por su parte, Cano (1990) argumenta que estos instrumentos acercan el docente a la realidad misma, en los cambios positivos que se producen en el aula, en los estudiantes y en el profesor, especialmente en las conductas y características que son evaluadas. Añade que estos recursos permiten llegar a información relevante para la mejora continua del aprendizaje. Se presenta en la Tabla 53, técnicas y sus respectivos instrumentos.

Tabla 53. Las Técnicas e instrumentos de evaluación

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación	• Guías de observación • Registro anecdótico • Lista de cotejo • Escala de observación • Diario de clases
Pruebas de comprobación	• Pruebas de habilidades motrices gráficas, objetivas, orales • Pregunta de alternativa múltiple y correspondencia • Preguntas de ensayo o composición • Preguntas de respuestas breves
Entrevista	• Guía de entrevista

	Guías o escalas para: • Monografías • Resúmenes • Trabajo de aplicación y síntesis • Cuadernos de clase • Cuadernos de campo
Producción de los estudiantes	• Resolución de ejercicios y problemas • Textos escritos • Producciones plásticas y musicales • Producciones motrices • Investigaciones • Juego de simulación y dramáticos • Mapas conceptuales
Intercambios orales	• Diálogo, asamblea, puestas en común y exposición de un tema
Cuestionarios	• Guía de cuestionario
Ayudas audiovisuales	• Televisión, CD, DVD y videos • Multimedia, CPU, USB • Proyector, Tablet y Laptop

Los instrumentos que se seleccionan deben evaluar precisamente aquello que pretendemos medir; de ahí que la definición concreta de objeto de evaluación sea importante (Cano, 1991, p. 98). Diferentes autores proponen diferentes tipos de instrumentos, pero Orellana (2007) nos dice que estos son documentos que nos permiten obtener y registrar información sobre el proceso de aprendizaje del estudiante (p. 33).

6.6.5 La Matriz de evaluación

La matriz de evaluación se define como un instrumento que articula de forma sistematizada los criterios, indicadores y puntuaciones que se usan para evaluar un aprendizaje o el desempeño. Ayuda a concretar el qué, el cómo de la evaluación, más la puntuación que se le asigna, asegurando que lo que se evalúa sea objetivo y coherente. En la Tabla 54 se muestra un ejemplo de una matriz de evaluación centrada en contenidos vinculados a la autoestima, a la autoafirmación de la identidad y a la autoevaluación. En este caso, se evalúan tres capacidades: reconoce su identidad, valora sus virtudes y explica a través de la información organizada.

En la primera de ellas se valora si la persona sabe reconocer sus virtudes en el marco de una autoafirmación, y si es capaz de reconocer sus defectos en un proceso de corrección de errores. Este último criterio tiene un puntaje de 6, que corresponde al 30%. En el segundo criterio se valora si la persona sabe valorar sus virtudes para alcanzar sus metas, y si es capaz de evidenciar

conductas que cambien con relación a sus debilidades, para lo cual se otorgan 8 puntos que representan 40%. El último componente es el más representativo de todos: para el tercer criterio se puntualiza la importancia de llegar a reconocerse y a aceptar al otro tal cual es. Este criterio vale 6 puntos, es decir, 30% del total. La suma total es 20 puntos que corresponden al 100%.

De este modo, la matriz de evaluación prioriza el desarrollo personal, poniendo de manifiesto el autorreconocimiento y la mejora de la conducta, que a su vez refleja el enfoque formativo de refuerzo de la identidad y de la autoestima.

Tabla 54. Ejemplo de matriz de evaluación

Contenidos	Autoestima Afirmación de su identidad	Valoración de sí mismo	Puntaje	%
Capacidades específicas				
Reconoce su identidad	Reconoce sus virtudes para su autoafirmación	Reconoce sus defectos a fin de corregir sus errores	6	30%
Valora datos	Valora sus virtudes a fin de lograr éxitos en su vida personal	Valora su cambio de conducta positiva a partir de sus defectos	8	40%
Información organizada	Explica a través de la información obtenida	Importancia de reconocerse a sí mismo y reconoce al otro tal como es	6	30%
PUNTAJE	8	12	20	100%
PORCENTAJE	40%	60%	100%	

6.7 Limitaciones y abusos de la evaluación y medición

Con frecuencia, las puntuaciones, pruebas y calificaciones se convierten en fines en sí mismos y se asumen de manera parcial como reflejo del conocimiento, la capacidad y el desempeño. Quienes critican la evaluación centrada en productos sostienen que esta genera tensión, ansiedad y competitividad excesiva, además de reforzar principalmente la motivación extrínseca. En esta línea, Ausubel (1995) advierte que se sobredimensiona la evaluación sumativa.

El propósito primordial de la evaluación es vigilar el aprendizaje de los estudiantes; constituir una comprobación objetiva tanto de sus progresos como de sus realizaciones últimas de modo que si son insatisfactorias puedan implantarse las convenientes medidas correctivas... La medición y la evaluación de las aptitudes, el aprovechamiento, la motivación, la personalidad las actitudes y los intereses son necesarios para individualizar la guía y la orientación individuales (Ausubel 1995, pp. 516 – 517).

Las consideraciones propuestas por Ausubel hacen pensar que los alumnos con una capacidad inferior pueden llegar a sentir que sus mejores esfuerzos no valen la pena, si el proceso

se mide de forma aislada o sin tener en cuenta el mismo. Así, la evaluación y la medición pasan a ser obstáculo para el aprendizaje al ofrecer únicamente un *feedback* que no sea significativo. Esta situación se da cada vez que se recurre únicamente a una evaluación final o parcial, y no se opta por otras estrategias evaluativas.

6.8 Recursos socio afectivos del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Es oportuno hacer una actualización de la noción de los recursos socioafectivos que intervienen en los aprendizajes. En el contexto 2020 - 2021, el aislamiento y la reducción de los espacios de socialización, impactaron tanto a los estudiantes como a los docentes. Si bien las estrategias de carácter virtual y las aplicaciones informáticas permitieron continuar con el proceso de enseñanza - aprendizaje, estas no han logrado reducir el impacto sobre la salud mental. En ese contexto se encuentran determinados factores internos y externos que vinculan el fortalecimiento socioafectivo del estudiante, lo que puede suponer un reto para docentes y familias.

Para Arancibia (1997), los recursos afectivos internos, tales como la autoestima, el locus de control interno o la motivación de logro, conforman variables estrechamente vinculadas al rendimiento escolar.

A) La autoestima

Ramón Gil (1998) la define de la siguiente manera:

para nosotros la autoestima es la suma de la confianza y el respeto que debemos sentir por nosotros mismos y refleja el juicio de valor que cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta nuestra existencia; y sus principales componentes y factores son los sentidos de seguridad, autoconcepto, autoaceptación, pertenencia, motivación y competencia (p. 94).

Esta perspectiva supone algo más que la simple apreciación particular, puesto que, en este caso, la autoconfianza se entiende como un elemento que influye en las actitudes del estudiantado, ya que potencia el sentido de seguridad y de pertenencia como condiciones clave para una comunicación social y familiar adecuada. La autoestima, como recurso interno, dota de las condiciones necesarias para la adecuada progresión y permite abordar situaciones adversas con mayor capacidad para buscar soluciones adecuadas.

Importancia y efectos de la autoestima

Su valor se basa en las consecuencias positivas para el desarrollo integral de la persona. Entre estas, las más destacadas radican en que: favorece el aprendizaje al aumentar la atención y la concentración; fortalece la capacidad para superar fracasos y afrontar las dificultades; reafirma valores como la responsabilidad, el respeto o la confianza en uno mismo; incrementa la creatividad por medio de respuestas o ideas originales; fomenta la autonomía al permitir que el alumno marque sus objetivos y tome decisiones, y motiva relaciones sociales sanas y una idea de futuro orientada hacia el liderazgo.

B) El Locus de Control

Es una expectativa general de que los refuerzos de una persona son controlados por fuerzas internas o externas.

C) La Motivación

Etimológicamente: se compone de motivus y el sufijo -ción (acción y efecto), significando literalmente la acción y efecto de mover o la causa que impulsa a actuar.

Definición: Acción y efecto de motivar. estimulación, animación. f. motivo (ll causa). motivo, razón, causa¹, móvil, motivante. Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona. La motivación consiste en aquellas conductas que impulsan a una persona a realizar determinadas acciones y a persistir en ellas hasta el cumplimiento de sus objetivos.

Por lo tanto, la motivación es un factor interno y externo que actúa de distintas formas sobre el aprendizaje. Entre las distintas formas de motivación, es posible destacar la motivación de logros, que se puede entender como el impulso por conseguir el éxito. Esta motivación de logro es la que interviene en el rendimiento mediante el esfuerzo personal. La motivación intrínseca surge del interés y de la autorregulación, no depende de estímulos externos; en cambio, la motivación extrínseca se orienta por recompensas o incentivos ajenos. Hay que matizar que la motivación no es directamente observable o medible, se trata de una variable interviniente que se infiere de la conducta, de la misma forma que se infiere de los estados internos la sed.

D) Actitud mental positiva

La Actitud Mental Positiva (AMP), en sí misma, constituye un recurso muy importante, una fortaleza interna fundamentada en valores, como la honradez u honestidad, la confianza, el amor, la integridad, la esperanza, el optimismo, el valor y la capacidad de iniciativa. En definitiva, el apoyo para crear las condiciones necesarias para producir la acción y para el desarrollo personal.

Por lo tanto, se necesita establecer en los estudiantes un pensamiento de actitud positiva que complemente sus factores internos, concretamente la autodisciplina, la iniciativa o capacidad de inicio, el entusiasmo, el trabajo en equipo, la creatividad, los hábitos saludables, la superación de los sentimientos negativos, o la práctica de afirmaciones constructivas, como puede ser el "yo puedo". La familia y los educadores deben dar la oportunidad de crear condiciones que desarrollen esta fortaleza interna, también, a través de la actitud mental positiva.

6.9 Clima en el aula

El clima en el aula es una variable cualitativa que responde al entorno en el que se realiza la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, y puede estar determinado por las percepciones vinculadas a las interacciones y, asimismo, la posibilidad de interacción entre docente y estudiante, en la que también entra el contexto y la familia, que resultan significativas en su configuración.

¿Qué es el clima en el Aula?

El clima de aula implica una interacción socioafectiva que se produce a partir de la dinámica educativa y engloba diversos aspectos que se relacionan e influyen mutuamente (Sánchez José; 2009, p. 43). Según Martínez (1996):

Definimos pues el clima atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan (p. 118).

De acuerdo con la propuesta del autor, el clima del aula no se ciñe en exclusiva al espacio físico, sino que constituye una realidad que emerge de las percepciones de los docentes y

discentes en relación a su experiencia cotidiana. A saber, el clima del aula es una cualidad relativamente estable, que integra aspectos materiales, relaciones socioafectivas, la dinámica de enseñanza y aprendizajes y las normas que regulan la convivencia. De acuerdo con esto, el clima del aula afecta a la motivación, la participación y el rendimiento escolar, ya que determina el ambiente emocional y pedagógico donde el proceso educativo se desarrolla.

Análogamente, Marchena (2005), también refiere a la dimensión social e inclusiva de la relación existente con el clima de aula, ya que enfatiza que se trata de una construcción que proviene de las relaciones que mantienen las personas que forman el grupo, de cómo piensan y de los valores compartidos entre ellas, es decir, de la cultura que va construyendo el aula. (p. 198).

Factores que intervienen en el clima son

El espacio: la distribución de espacios tiene un papel importante a la hora de conseguir un adecuado clima de aula. Se necesitan espacios que cumplan estas necesidades de atención al alumnado que tenemos hoy en día. Por lo tanto, hay que tenerlo en cuenta a la hora de diseñar y organizar las aulas, ya que éstas son como la segunda casa.

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

Según Martínez (1996):

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

- **Los Alumnos:** la relación entre pares (alumno - alumno) es y está referido a la persona aprendiz que actúa de manera directa en la participación del aprendizaje.
- **El Profesor:** es el actor entre los estudiantes y promueve dinamismo con su actuación.

Según Martínez (1996), el profesor es el líder formal de la clase. Sus características personales van a ser las que hagan de indicador del tipo de actuación que desarrolle en el aula. Así su comportamiento y actitudes pueden ser:

- a) El profesor como líder: democrático y socioemocional, lo último es lo adecuado
- b) El profesor como gestor del aula: debe actuar frente a conductas conflictivas, ser motivador, ser respaldo de sus estudiantes.

Importancia del clima positivo en el aula. El clima escolar es un factor que influye y en ocasiones condiciona significativamente el proceso de enseñanza – aprendizaje. Cuando las aulas son manejadas de forma efectiva, es de donde fluye el trabajo con facilidad y donde los alumnos se comprometen activamente con su aprendizaje.

Estrategias para mejorar el clima en el aula. Está en manos del docente llevar a cabo una metodología u otra, por lo que es algo a tener en cuenta como gestor del clima del aula. Las estrategias se deben centrar en el marco de la acción tutorial, identificando, los aspectos de riesgo e interferencia. Con esto se llega a la conclusión de que el clima es algo que el docente tiene que trabajar cada año, partiendo casi de cero.

Rol de la familia en el proceso de aprendizaje. La familia se presenta aquí como un elemento inmediato y orientador que influye en el estudiante a nivel interno y también externo, ya que es un soporte afectivo esencial para la formación de la personalidad; está en la raíz del desarrollo de la seguridad, la motivación y el rendimiento académico. Arancibia (1997) nos dice:

“La familia es el primer núcleo social que el hombre tiene conciencia y, durante la historia, ha tenido distintas formas que han determinado su relación con el medio educacional...” (pp. 245 – 246). Por lo tanto, actualmente, cobra gran importancia el tema de la familia y su rol dentro de la labor educativa. Por tal razón la relación colaborativa familia y escuela con objetivos comunes genera con trabajo el beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

El autor hace hincapié en la familia como el primer núcleo del que se hace consciente el ser humano, que ha ido adoptando diferentes formas a lo largo de la historia y que va constituyendo su relación con la educación. Por lo tanto, la familia no solo cumple un papel como expresión de la afectividad y de la socialización, sino también como fuente de formación, ya que es en ese entorno donde se establecen las primeras bases de valores, actitudes y hábitos.

En la actualidad, la familia ocupa un lugar especial dentro de la educación, ya que mantener una relación colaborativa entre familia y escuela, orientada a objetivos comunes, refuerza el proceso de enseñanza – aprendizaje, y contribuye de manera notoria al aprendizaje, al desarrollo humano y al crecimiento integral del alumnado. Sloninsky (1989) considera:

El ser humano vive en relación permanente con su medio, con el que tiene o contrae adherencias. Esta fijación del individuo a lo que le circunda es de intensidad variable, siendo máxima y primaria con el núcleo humano con el cual convive, y que constituye su esfera íntima: en esta o dentro de ésta, están o se estructuran sus relaciones fundamentales. Más allá de esta esfera está el marco social, que puede ser más o menos amplio o reducido, y con el cual el individuo contrae a su vez adherencias, que constituyen sus relaciones menos fundamentales o secundarias (p 7).

Las relaciones primordiales dan lugar a la base de la existencia del ser humano y se manifiestan como elementos de soporte y complemento en su desarrollo. En ese aspecto, la familia otorga el soporte emocional que beneficia la formación de las condiciones que permiten el crecimiento. Por esta razón, no es suficiente contar con conocimientos, estrategias, recursos y evaluaciones sistemáticas, incluso aunque estas resulten decisivas, sino que resulta igualmente crucial considerar el entorno familiar y el soporte psicoafectivo que el estudiante recibe para su rendimiento escolar. Jorge Capella (1983) menciona:

Nuestra posición frente a este trascendental problema de la educación familiar es la de resaltar la responsabilidad que tienen las instituciones educativas de orientar a los padres en los aspectos inherentes a su paternidad. Y creemos que una de las formas más adecuadas de asegurar ese servicio es a través de las llamadas Escuelas de o para Padres, en las que al comienzo la acción formativa es ejercida principalmente por los directivos de la institución o por especialistas, para luego ser realizada por los propios padres de familia constituidos en Escuela (pp. 710 -711).

Esto lleva a aceptar que no es suficiente contar con una construcción del currículo, bien hecha y rica en recursos, sino que también tienen que ser las instituciones y los maestros los que prioricen la formación de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, para formar, así, ciudadanos autónomos y con fuertes valores.

La familia y la escuela

Hoy en día, la familia presenta una transformación como consecuencia de la implicación de ambos padres en el trabajo, es por ello que cobra mayor sentido la atención de la calidad de tiempo compartido que la cantidad de horas, siendo la comunicación un elemento primordial. La familia incide de forma directa en el rendimiento y la adaptación de carácter escolar, ya que sus condiciones afectan el comportamiento y el rendimiento escolar. Es así que es necesario intervenir con los padres en la manera de llevar el peso de las conductas y los aprendizajes.

De acuerdo con Arancibia (1997), la estructura y las relaciones familiares, las actitudes de los padres y el nivel educativo, tienen relación de energía con el rendimiento y la adaptación

escolar. Los alumnos provenientes de familias intactas o familias reconstituidas presentan mayores resultados y menor número de desertores, en comparación con los progenitores de familias mono parentales. Al mismo tiempo, las familias organizadas, afectuosas y con una buena comunicación promueven mayor implicación escolar, buenos rendimientos y alta autoestima. Respecto a la escolaridad, los hijos de padres con alto nivel educativo logran mejores resultados en los mismos momentos en que tienen apoyo. Para finalizar, las escuelas para padres se organizan en tres enfoques básicos: el informativo, el formativo y el social.

Resumen

El Capítulo VI, articula los dos ejes del proceso educativo: en primer lugar, el uso de materiales didácticos y, en segundo lugar, la evaluación. Para ello, el capítulo ofrece aspectos fundamentales y orientaciones para la selección, el diseño y la utilización de recursos, y también estrategias de evaluación.

Primero, resume los fundamentos teóricos de los materiales didácticos con la función de ser mediadores del conocimiento y agentes de la experiencia significativa. Segundo, expone su clasificación, según el canal de percepción, el tipo de la experiencia de aprendizaje y la función de los materiales didácticos en el proceso formativo. Tercero, desarrolla la incorporación de las TIC, tomando en cuenta los fundamentos pedagógicos del uso educativo de estas tecnologías, sus pros, sus contras y su potencial transformador en el aula. Cuarto, establece criterios para valorar los materiales didácticos y los condicionantes que deben garantizar su coherencia con los objetivos de aprendizaje. Quinto, expone la evaluación desde un enfoque integrador en relación con las similitudes y las diferencias entre evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como la sinopsis del proceso en el que se establece una evaluación más cualitativa, que toma en cuenta los elementos de proceso. Sexto, desarrolla los componentes de la evaluación en relación con los aspectos técnicos, los criterios, los indicadores y los instrumentos de evaluación. La utilidad de la matriz de evaluación está en primer plano. Séptimo, tiene en consideración una reflexión sobre los límites de la medición y los usos impropios que se puede dar a las mediciones de los aprendizajes, llevando a la reflexión encaminada, aunque, en el camino de la práctica ética y

responsable. Y octavo, da cuenta de los recursos socioafectivos del estudiante, en relación con la relevancia de su presencia en el aprendizaje.

Actividades de afianzamiento

1. Diseño de Recurso Didáctico Interactivo

Actividad:

En grupos de a tres personas, elijan un tema complejo de la disciplina y diseñen un recurso digital interactivo (una simulación, un juego educativo, un módulo de "Genially", etc.) que les ayude a comprender. Deberán fundamentar el formato elegido y su pedagogía de acuerdo con los criterios de diseño de los materiales efectivos.

El producto final:

Presentar un prototipo funcional o maqueta avanzada del recurso, y un informe técnico - pedagógico (máx. 500 palabras) que justifique las decisiones tomadas en el diseño, la forma en que este puede contribuir al aprendizaje del tema y la forma de abordar el tema que elijan.

Criterios de evaluación:

Originalidad, creatividad y funcionalidad del prototipo. Adecuación pedagógica, coherencia en relación a las intenciones y principios didácticos. Uso de una teoría sólida.

2. "Assessment Clinic" – Diagnóstico y Cambio de Instrumentos Evaluativos

Actividad:

Cada estudiante exhibirá un instrumento evaluativo real (examen, rúbrica, lista de control, proyecto u otro). En parejas fungirán de consultores, analizando el instrumento de su compañero, considerando la validez, fiabilidad, claridad y su potencial formativo. Después, proponen cambios concretos para mejorarlo, orientándolo al aprendizaje significativo.

Producto final:

Análisis crítico del instrumento, con dos fortalezas y tres debilidades sustentadas teóricamente. Propuesta de al menos tres mejoras concretas, explicando los aportes que podrían suponer para la validez, fiabilidad o función formativa.

Criterios de evaluación:

Profundidad del análisis y sustentación teórica. Pertinencia y viabilidad de las mejoras propuestas. Claridad, coherencia y síntesis en la redacción. Uso correcto de los conceptos y los principios evaluativos.

3. Debate en simulacro: “El futuro de la calificación: ¿sin notas numéricas?”**Actividad:**

Se realizará un debate estructurado en dos grupos. Uno de ellos defenderá la eliminación de las calificaciones numéricas tradicionales en la universidad y la sustitución de estas por métodos alternativos cualitativos, tales como, por ejemplo, portafolios y retroalimentación continua. El otro grupo defenderá la permanencia de las calificaciones numéricas en la universidad, argumentando su valor y utilidad como indicador de rendimiento, pero también como exigencia institucional.

Producto:

Cada equipo presentará su argumentación (máx. 400 palabras) basada en teorías de evaluación y en propuestas concretas de recursos didácticos que puedan recurrir para la defensa de su postura.

El criterio de evaluación:

Se considerará la calidad y el sustento teórico de la argumentación, la capacidad de refutación de la postura contraria, la adecuada integración de los conceptos que establece el capítulo y la claridad y la coherencia, así como la fuerza persuasiva del manifiesto presentado.

Glosario

Actitudes familiares: es el núcleo del que se imparten valores y enseñanzas que los convertirán en adultos útiles y dignos, o bien mediante el cual obtendrán una personalidad inadecuada.

Actitud mental positiva: es la disposición voluntaria valiosa de una persona frente a la existencia en general o a un aspecto particular de esta.

Aula virtual: aplicación que brinda las posibilidades de realizar enseñanza en línea.

Autoestima: es la evaluación que surge cuando el propio individuo se compara con lo real aspirando a lo ideal.

Blog: es una página web en la que se publican regularmente artículos cortos de libre contenido.

Ciberespacio: es la realidad virtual en la que individuos de cualquier lugar geográfico pueden coexistir, gracias a la conexión de redes generadas por equipos informáticos ubicados a lo largo del mundo.

Comunidad digital: grupo o conjunto de individuos que comparten elementos en común.

Enseñanza virtual: desarrollo de la dinámica de enseñanza - aprendizaje realizado a distancia.

Escuela de padres: espacio de información, formación y reflexión dirigido a padres y madres, sobre aspectos relacionados con las funciones parentales.

Informática: o computación, es una ciencia que está centrada en el tratamiento, uso y automatización de la información.

Innovación tecnológica: cambio de índole técnico o científico que se añade al bien o servicio que ofrece una empresa u organización y a los procesos que desarrolla.

Locus de control: Es una variable de la personalidad, relativamente estable, que representa la atribución de una persona sobre si el esfuerzo que realiza es o no contingente a su conducta.

Material didáctico: son los recursos que emplean los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de los alumnos.

Materiales educativos: es una amplia variedad de dispositivos comunicacionales producidos en diferentes soportes, utilizados con intenciones pedagógicas.

Materiales multisensoriales: diseñados de modo que los usuarios estén expuestos a estímulos controlados para conseguir objetivos determinados.

Medios auxiliares: es un soporte, entre otros. Su uso y elección depende de la relación maestro – alumno, y de la forma organizacional que se adopte.

Motivación: es una actitud continuada en el tiempo por la que se satisface una necesidad, objetivo o meta.

Motivación extrínseca: se da cuando se trata de motivar a la persona mediante recompensas externas.

Motivación intrínseca: se refiere a la realización de acciones por la mera satisfacción de hacerlas, sin necesidad de ningún incentivo externo.

Multimedia: soporte para múltiples medios de expresión, físicos, digitales o electrónicos, para exponer información.

Nativos digitales: término acuñado por el autor estadounidense Marc Prensky en 2001. El concepto describe el cambio generacional en el que las personas son definidas por la cultura informática con la que están familiarizadas.

Recurso didáctico: cualquier material que maestros o alumnos elaboren, seleccionen y utilicen para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Rendimiento académico: medida de las habilidades del alumno, que expresa lo que ha aprendido a lo largo del proceso de formación.

Sociedad de la información: refiere a los cambios que ha experimentado la sociedad, y se organiza, por la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Telecomunicaciones: sistema de transmisión y recepción de datos a distancia, mediante señales de diversa naturaleza por medios electromagnéticos.

Valores: Son los principios, virtudes o cualidades que caracterizan a una persona o grupo, una acción o un objeto; se consideran típicamente positivos o de gran importancia para un grupo social.

Referencias

Arancibia, V. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Chile: Ed. UCCH

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1995). *Psicología Educativa*. Ed. Trillas.

Bautista R. (2008). *Educación y Tecnologías de la información y comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*. Plaza y Valdés Editores S.A.

Briones, G. (1996). *Evaluación educacional* (3^{ra} Edición). CAB.

Bujan, K., Rekalde I. y Aramendi, P. (2011). *La Evaluación de competencias en la Educación Superior*. Ediciones de la U.

- Cano, Y. (1990). *Los Instrumentos en la Evaluación: Como Ayuda del Aprendizaje*. Impreso.
- Cano, Y. (1991). *Hacia una evaluación científica*. Grafimag S.R.L.
- Capella J. (1983). *Educación: planteamientos para la formulación de una teoría*. (Tomo II). Ed. Zapata Santillana.
- Castillo S. y Cabrerizo J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación S.A.
- Estévez C. (1996). *Evaluación Integral por Procesos*. Colombia: Mesa Redonda Magisterio.
- Fernández, N. (2005). *Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina en la experiencia del MERCOSUR en la evaluación de la calidad y acreditación*. IESALC.ANECA.
- García, I. (2010). *Sistema de evaluación*. Universidad de Salamanca.
- García, J. (2000). *Bases pedagógicas de la evaluación: Guía práctica para educadores*. Síntesis.
- Gil, R. (1998). *Valores Humanos y desarrollo personal*. Edit. Escuela Española S.A.
- Gimeno S. (1992). *Los materiales y la enseñanza. En: Calidad Educativa I. Gerencia de Centros Educativos*. Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú.
- Loayza J. (1988). *Material educativo*. INIDE.
- Magallanes, M. (1992). *Evaluación Educacional*. Talleres Gráficos P. L. Villanueva S.A.
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Editorial Aljibe.
- Martínez Muñoz, M. (1996). *La orientación del clima del aula. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Pedagogía Aplicada*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ogalde, I. (1992). *Los materiales didácticos: medios y recursos de apoyo a la docencia*. Trillas.
- Orellana, R. (2007). *Unidad de gestión educativa local: Taller de capacitación docente 2007*. Omega S.R.L
- Saco, R. (1991). *Materiales educativos*. Lima: Universidad de Lima.
- Sánchez, J. (2009). *Análisis del clima de aula en educación física: un estudio de casos. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Ciencias de la Educación*. Universidad de Málaga

- Sloninsky T. (1989), *Familia y Relación Humana: estructura familiar y trama afectiva, padres e hijos y crianza*. Ed. Bibliográfica Argentina SRL.
- Tobón S. (2014). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones
- Torrego, J. y Negro, A. (2017). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Alianza Editorial SA.
- Zubiría, J. (1995). *Estrategias metodológicas y criterios de evaluación*. FAMDI



EDITORIAL
MUNDO INTERDISCIPLINARIO

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES – PSICOLOGÍA



AUTORES

- Juana Ramírez Quiroz
- Nelson Pauca Gonzales



COAUTORES

- Juan Zecenarro Vilca
- Rusbel Jhon Rafayle Cuadra
- Luis Alberto Arias Cosser
- Felix Caceres Galvez

Esta obra aborda la didáctica aplicada a las ciencias sociales y la psicología desde una perspectiva interdisciplinaria, integrando fundamentos teóricos, estrategias pedagógicas y herramientas prácticas que promueven el pensamiento crítico, la comprensión del comportamiento humano y el análisis de los fenómenos sociales. Dirigido a docentes, estudiantes e investigadores, este libro constituye un recurso valioso para la formación integral y la transformación educativa.



CONOCIMIENTO
PARA COMPRENDER



INTERDISCIPLINA
PARA TRANSFORMAR



EDUCACIÓN
PARA EL DESARROLLO



INVESTIGACIÓN
PARA INNOVAR

ISBN 978-628-97712-0-6

En Editorial Mundo Interdisciplinario promovemos la generación y difusión del conocimiento científico con enfoque interdisciplinario, contribuyendo al desarrollo de una sociedad más justa, ética y sostenible.