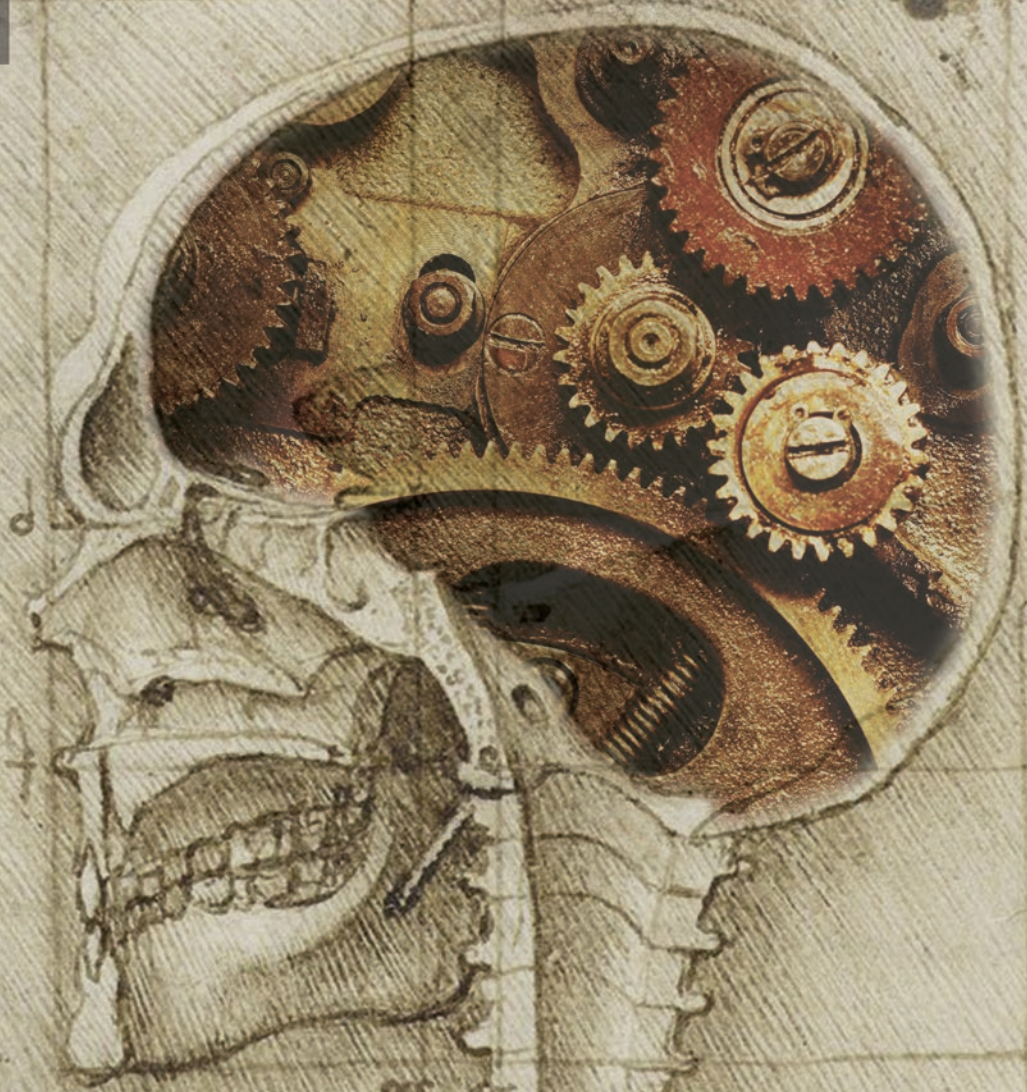


Investigación Educativa Duranguense

Vol. 10 , No. 17
Enero-Julio 2017
ISSN: 2007-039X



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

Vol. 10, No. 17
Enero-Julio 2017

ÍNDICE

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Gonzalo Arreola Medina

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Martín Muñoz Mancilla
*Escuela Normal de Coatepec Harinas,
Estado de México*

Dra. Adla Jaik Dipp
Instituto Universitario Anglo Español

Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo
*Centro de Investigación e Innovación para
el Desarrollo Educativo. Unidad "Rafael
Ramírez"*

Dra. Ma. Martha Marín Laredo
*Facultad de Enfermería de la Universidad
Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

Dra. Dolores Gutiérrez Rico
Universidad Pedagógica de Durango

Dr. Pavel Ruiz Izdegui
*Centro de Estudios, Clínica e Investigación
Psicológica; Yucatán-Campeche*

Dr. Isidro Barraza Soto
*Centro de Actualización del Magisterio,
Durango*

Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
*Centro de Investigación e Innovación para
el Desarrollo Educativo. Unidad "Juana
Villalobos".*

Dr. Víctor Gutiérrez Olivares
*Centro Sindical de Investigación e
Innovación Educativa de la Sección XVIII
del SNTE-CNTE*

Dra. Jesika Ivete Ortega Reyes
Red Durango de Investigadores Educativos

- 4** Cogniciones distribuidas en el aula: Uso de la tecnología para activar los procesos cognitivos de los alumnos.
- 12** El paradigma conexionista y el aprendizaje.
- 21** La motivación como factor en la creación de aprendizajes significativos.
- 28** Evolución y origen del modelo de procesamiento de la información de Robert Mils Gagné. Una propuesta de intervención.
- 36** La mediación docente. Una mediación desde la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein
- 46** Desarrollo de estrategias metacognitivas para estudiantes universitarios
- 50** Estrategia para el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos de 1º y 2º grado de primaria en el aprendizaje de la escritura de palabras con sílabas compuestas o trabadas
- 58** La zona de desarrollo próximo en los programas institucionales de tutorías.
- 66** Estrategia: cuento lo que leo. Una propuesta para comprender los contenidos curriculares.
- 72** Estrategia de seguimiento al proceso académico de los alumnos de tercer grado de secundaria en México. Un enfoque sociocultural de Vygotski.
- 78** La identidad docente. Una aproximación desde el constructivismo social de Peter Berger y Thomas Lukmann.
- 83** Querer, saber y hacer: una constancia en la mejora de un jardín de niños.

EDITORIAL

Universidad Pedagógica de Durango

DIRECTORIO

Director General

Dr. José Germán Lozano Reyes

Secretaria Académica

Dra. Dolores Gutiérrez Rico

Coordinadora de Investigación y Posgrado

Dra. Alejandra Méndez Zúñiga

Coordinador de Docencia

Lic. Jesús Flores García

Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria

Lic. José Juan Romero Verdín

Coordinador de Servicios de Apoyo Académico

Lic. Gerardo A. Cosain Simental

Maquetación y diseño

L. D. G. P. Karen Simental

La Revista de Investigación Educativa Duranguense es un esfuerzo académico de la Universidad Pedagógica de Durango que busca enriquecer y fortalecer el conocimiento sobre los procesos institucionales que se llevan a cabo en las organizaciones educativas, para comprender su génesis, su desarrollo y su situación actual con temas relacionados a la formación, actualización, profesionalización de los trabajadores de la educación, así como la preparación de recursos humanos ligados a la educación en áreas de investigación, asesoría, capacitación e intervención pedagógica, revisando las diferentes propuestas de trabajo académico, los actores sociopolíticos, el contexto económico-educativo y los diferentes planes y proyectos educativos que se implementan.

La Universidad Pedagógica de Durango transita actualmente por el inicio de una nueva etapa en su vida institucional, al cumplirse 20 años en que fue publicado su Decreto de Creación, cuenta ahora con instalaciones modernas y con nuevas oportunidades para crecer y desarrollarse como Centro de Educación Superior.

Es tiempo de hacer una reflexión colectiva y observar cuál es el papel que como institución educativa habrá de desempeñar, con sus actores, que tomarán la función de diseñadores del devenir inmediato. La Universidad tiene todo para lograr su desarrollo: instalaciones adecuadas, personal académico y administrativo suficiente, infraestructura curricular reconocida por la Secretaría de Educación Pública (carreras registradas ante la Dirección General de Profesiones), aulas equipadas para la práctica docente, espacios dignos para las labores investigativas, en fin, las condiciones necesarias para desplegar las actividades de difusión y extensión y un buen número de agencias educativas en donde puede impactar el desarrollo de sus funciones.

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE, Año 13, Vol. 10, No. 17, Marzo de 2017. Es una publicación semestral editada por la Universidad Pedagógica de Durango, a través de la Coordinación de Difusión y Extensión, Carretera al Mezquital Km. 2, Predio Calleros, Durango, Dgo., Teléfono (01618) 1286015, email: rplca@yahoo.com.mx. Editor responsable: José Germán Lozano Reyes. Reserva de Derechos en trámite, ISSN: 2007039X, otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Licitud de Título y contenido, en trámite.

Impresa por Techno Graphics. Este número se terminó de imprimir en junio de 2017, con un tiraje de 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Pedagógica de Durango.



Cogniciones distribuidas en el aula:

Uso de la tecnología para activar los procesos cognitivos en los alumnos

4

Dulce Cleotilde Pérez Gómez
Universidad Pedagógica de
Durango

dulmaux@hotmail.com

Resumen

El empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha sido un recurso valioso para la labor educativa. La innovación no radica en la tecnología por sí misma, sino en la creatividad del docente para planificar actividades didácticas significativas. Se ha diseñado la presente estrategia compuesta de una serie de actividades que giran en torno al uso de la tecnología y el trabajo colaborativo. Se fundamenta en la Teoría de las Cogniciones Distribuidas, reconociendo que la cognición está distribuida dentro y fuera de la mente del individuo. Identifica cómo los artefactos culturales y la interacción con los otros activan los procesos cognitivos de los estudiantes enfatizando el residuo cognitivo educativamente valioso que resulta de dicha interacción, siendo éste un genuino aprendizaje.

Palabras clave:

cogniciones distribuidas; artefactos culturales; residuo cognitivo; procesos cognitivos; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Abstract

The use of Information and Communications Technology have been a valuable resource for educational work. Innovation doesn't reside in technology itself, is the creativity of teachers to plan meaningful learning activities. This strategy consists in a series of activities that revolve around the use of technology and collaborative work. This strategy is based on the Theory of Distributed cognitions, recognizing that cognition is distributed inside and outside the individual mind. Identify how cultural artifacts and interaction with others, activate cognitive processes of students. Emphasizing the cognitive residue resulting from this interaction, this is a genuine learning.

Keywords:

distributed cognition; cultural artifacts; cognitive residue; cognitive processes; Information and Communications Technology (ICT)

1. Introducción

En los últimos años las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han sido una influencia definitiva en las transformaciones sociales, culturales, educativas y económicas de la vida cotidiana. El uso de estas herramientas genera y explota la información, creando así una sociedad del conocimiento que pone el énfasis en "la capacidad de identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano" (UNESCO, 2005, p. 29).

Es indudable que la esfera educativa ha aprovechado estos recursos para realizar una reconstrucción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las TIC se han convertido en un medio de posibilidades didácticas para desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los estudiantes. Las TIC aplicadas a la educación son "aque-llos instrumentos y herramientas que, por una parte ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y por otro, facilitan el logro de los objetivos de aprendizaje" (Cabrero, 2000 citado por Edel, 2009, p.4)

Para atender este rubro, el sistema educativo mexicano ha implementado diversas políticas educativas que han apostando por equipar a las escuelas con computadoras, pizarrones interactivos, impresoras, proyectores, tabletas y hasta conectividad, sin embargo, ¿se está realizando una integración efectiva de la tecnología para construir verdaderos ambientes virtuales de aprendizaje?

Contar con tecnología en el aula no se traduce de inmediato en una mejoría en el aprendizaje de los alumnos, la innovación no está ubicada en el simple uso de las TIC por sí mismas. Se encuentra en la creatividad del docente para que sus actividades didácticas respondan a los intereses de los alumnos, siendo la tecnología el vínculo para modificar sus estructuras internas y generar conocimiento. Las TIC combinadas

con el talento de un maestro, pueden desencadenar una auténtica revolución en el campo educativo; son herramientas que permiten a los estudiantes aprender mejor y a los maestros enseñar mejor.

El docente necesita potenciar experiencias planificadas, dirigidas y significativas mediadas con la interacción en los ordenadores, el pizarrón electrónico, los videos, los dispositivos móviles, la web, las plataformas tecnológicas y todas aquellas herramientas que motiven al niño a aprender significativamente. De esta forma se genera virtualización educativa permitiendo "un lugar de encuentro donde se fomente la autonomía del alumno...y de manera paralela el desarrollo de sus habilidades para el trabajo colaborativo en espacios virtuales" (Edel, 2009, p.9).

El docente crea en el aula las condiciones necesarias para que el alumno interactúe con la tecnología y el proceso cognitivo florezca por sí mismo. Salomon (1993) denomina a todos esos materiales que rodean al sujeto "artefactos culturales", concibiéndolos como "vehículos del pensamiento que sirven de mediadores, estímulo y guía...regulando la interacción con el ambiente y con uno mismo" (p.32). Cuando los individuos interactúan con ellos se efectúa una mediación con dichos recursos, lo que activa los procesos cognitivos del individuo. En otras palabras, en los artefactos culturales se encuentra también distribuida la cognición.

La propuesta que se plantea a continuación, propone actividades didácticas mediadas con el uso de las TIC bajo un enfoque colaborativo. Se fundamenta en la perspectiva de la Teoría de las Cogniciones Distribuidas desarrollada por Gavriel Salomon, poco conocida pero que al analizarla se descubrirá que extiende lo que se ha entendido por cognitivo, ampliando su alcance centrado en lo individual, incorporando a esta posición las interacciones entre los individuos, los recursos y las estrategias que se emplean.

2. Discusión teórica

Mucho se habla de cognición dentro de los procesos que se llevan a cabo en la actividad de aprendizaje del sujeto, sin embargo es importante hacer una diferenciación entre la cognición y el aprendizaje. En la cognición se involucran los procesos mentales y en el aprendizaje se hablan de los procesos externos que van desarrollando las posibilidades de adquirir un nuevo conocimiento en el estudiante. En una nueva concepción, Gavriel Salomon afirma que "los procesos cognitivos no se realizan únicamente en las mentes de las personas, sino que se distribuyen también en otros individuos y en los artefactos mediadores que el grupo utiliza" (Gómez, 2009, p.15), éste es el núcleo de su teoría denominada Cogniciones Distribuidas.

Las cogniciones están distribuidas en el medio que es la cultura, no existen únicamente dentro de la cabeza de una persona, sino que ese conocimiento se distribuye a través de objetos, personas y herramientas en el propio entorno. Salomon (1993) denomina a dichas herramientas "artefactos culturales", los cuales pueden ser de naturaleza material (tecnologías) o simbólicas (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, apuntes de clase, etc.) (Perkins, 2001). El sujeto establece una interacción con ellos reconfigurando sus subsistemas internos, permitiendo así contribuir con sus procesos cognitivos.

Esta actividad cognitiva mediada por artefactos culturales deja en los individuos un residuo cognitivo, siendo éste es un concepto principal para Salomon (1993) debido a que es el efecto en la mente que subsiste cuando ha llevado a cabo una actividad. Esta actividad origina un legítimo aprendizaje, permitiendo que al refinarse se desarrolle en el sujeto destrezas, habilidades o conocimientos.

En la misma sintonía en la que Gagné (1987) reconoce en su teoría de procesamiento de la información las con-

diciones internas y externas del individuo para propiciar el aprendizaje, Salomon (1993) diferencia los procesos solistas (procesos que suceden dentro de la mente del individuo) y las asociados a las cogniciones distribuidas (distribuidas en medio de un sistema que comprende individuos y herramientas provistas por la cultura). Estos dos procesos se distinguen individualmente, pero definitivamente están en una interacción interdependiente en forma de espiral, incidiendo unos en los otros y desarrollándose a partir de ellos mismo.

Las cogniciones distribuidas pueden ser de dos clases, la primera consiste en delegar toda la carga cognitiva en una herramienta o asociado humano, los elementos del entorno social o artefactos que nos rodean suelen sostener una parte decisiva del peso cognitivo; la segunda se refiere a una actividad compartida, como cuando dos individuos juntos realizan un plan o resuelven un problema. No obstante, a juicio de Salomon (1993) no todas las cogniciones están distribuidas todo el tiempo en todos los individuos o los artefactos, sea cual fuere la situación o el propósito, a causa de su naturaleza intrínseca, algunas pertenecen al desarrollo del conocimiento de orden superior; éstas le corresponden a la persona solista.

Otra de las funciones que realiza el sujeto de forma solista es la inteligencia, la cual permiten adaptarse al entorno y superar situaciones específicas, elemento que le ayuda a desenvolverse satisfactoriamente. En una concepción tradicional, Feurestein (1996, p.62) describe a la inteligencia como la “cualidad plástica, moldeable, accesible al devenir, y por ello no inmutable; además como un proceso dinámico de autorregulación capaz de dar respuesta a la intervención de los estímulos ambientales”. En contraste con esta visión interna, Salomon (1993, p.314) la define como el “producto de la relación entre las estructuras mentales y las herramientas del

intelecto provistas por la cultura, la cual debe verse como ejecutada y no como poseída.”

La teoría de las cogniciones distribuidas tiene fundamentos epistémicos que la vinculan ampliamente con otras teorías. Principalmente con Vigotsky (1978) debido a que reconoce la importancia del contexto social con un enfoque histórico cultural, situando las cogniciones de los individuos dentro de los contextos sociales y culturales de interacción y de actividad y no solo en la interacción con ellos.

En este mismo sentido, Dewey (1984) puntualiza el concepto de ambiente como necesario para la idea de organismo, y con ello aparece la imposibilidad de considerar la idea psíquica como algo individual y aislado que se desarrolla en un vacío. Díaz Barriga (2003), retoma en su idea de enseñanza situada considerando que “una situación de aprendizaje implica un ambiente que permite movilizar saberes y enlazarlos con la realidad” (p.56).

Altman (1988), Bandura (1978) y Philips (1976) señalan que las cogniciones de los individuos y las distribuidas tienen una relación recíproca en la que cada uno conserva su identidad y se afectan y definen dándose significado recíprocamente. Luria distingue a las cogniciones como culturalmente mediadas, siendo parte del conjunto de sistemas de actividad que abarca la cultura, las herramientas y sus contrapartidas autogulatorias: los símbolos.

Una creencia de Gavriel Salomon (1993, p.156) consiste en puntualizar que “si las cogniciones están ligadas a la situación, entonces su distribución dependerá sin duda también de las condiciones situacionales y de otras condiciones y otros «aportes» particulares.” De ahí la importancia de crear situaciones accesibles y óptimas para el alumnado, en donde se empleen las tecnologías de la información como medios simbólicos de distribución física de la cognición.

El desarrollo de esta teoría tiene consecuencias educativas interesantes totalmente aplicables a la realidad de las instituciones escolares. Si se comprende que con el uso de artefactos culturales y la relación con los otros son medios para mejorar el dominio de las competencias solistas, se logrará diseñar situaciones de cognición distribuida que incluyan la interacción con diversos artefactos materiales, como lo son el apoyo de tecnologías inteligentes, como medios para potenciar los procesos cognitivos.

Sin embargo, uno de los riesgos latentes que se perciben en esta teoría es que aun y que las herramientas caracterizadas por delegación cognitiva pueden mejorar el desempeño y redefinir las tareas intelectuales, también pueden detener el desarrollo de habilidades intelectuales útiles y hasta provocar su pérdida.

3. Estrategia

En la siguiente parte de este documento se ha diseñado una estrategia conformada por una serie de actividades relacionadas con el uso de la tecnología, el docente puede ponerlas en práctica con su grupo considerando que la cognición está distribuida en su aula.

3.1. Objetivo

La presente estrategia tiene como objetivo: Innovar las prácticas pedagógicas de los docentes integrando en sus actividades didácticas diversos recursos tecnológicos completados con el trabajo colaborativo, con la finalidad de activar los procesos cognitivos solistas de los estudiantes para generar nuevos aprendizajes.

3.2. Desarrollo de actividades

A continuación se describirán diversos tipos de actividades didácticas diseñadas para alumnos de educación primaria, el docente innovará su práctica docente con la posibilidad de adaptarlas a cualquier contenido curricular.

a) Un invitado en la clase

Inicio: El docente se encargará previa-

mente de contactar un especialista en un área específica del conocimiento (autor de un libro, poeta, arqueólogo, médico, curador de un museo, historiador, matemático, etc.). Con los alumnos se elaborará de forma grupal con la participación de todos, un guión de entrevista para realizar aquellos cuestionamientos que se deseen resolver.

Desarrollo: Se programará una sesión de chat en tiempo real empleando Skype, Facetime o Google Hangout permitiendo que el grupo realice sus preguntas y el experto disipe las dudas.

Cierre: Los alumnos presentan por binas un reporte de entrevista considerando las partes que lo componen: título, introducción describiendo datos breves del entrevistado y los objetivos de la entrevista, cuerpo del reporte y conclusión.

Evaluación: Empleo de una rúbrica de los procesos solistas del alumno considerando los puntos principales del desarrollo de la entrevista. (Tabla 1)

b) Viaje virtual para conocer otros sitios

Inicio: Presentar a los alumnos el contenido de la lección de Geografía, Ciencias Naturales o Historia, preguntando cómo imaginan físicamente los lugares de los que se ha hablado.

Desarrollo: Con el empleo de Google Earth y el apoyo de un proyector, se realizará una visita a distintos lugares del mundo. Activar la función Street View para que el grupo observe diversos entornos, personas y objetos de distintas culturas.

Cierre: Elaboración por equipos de una maqueta o un dibujo de lo que pudieron observar en el recorrido virtual.

Evaluación: Describir en el portafolio de evidencias si en el producto final el niño logró desarrollar plasmar la ubicación espacial y geográfica además de las características del lugar.

c) Programa de radio

Inicio: Organizar al grupo en triadas,

decidir transmitir al grupo los conocimientos construidos durante una lección de estudio que les haya parecido interesante para retroalimentarse grupalmente.

Desarrollo: Elaborar guiones sencillos para la elaboración de un programa de radio donde se tomen los conceptos, ideas principales y juicios de los alumnos. Grabar sus programas empleado la aplicación Audacity, que les permitirá grabar y editar sonidos.

Cierre: Presentar al grupo sus programas de radio. Publicar sus podcast en Soundcloud o Goeat para que sean escuchados mundialmente.

Evaluación: Emplear una lista de cotejo para evaluar el desempeño solista de los alumnos (Tabla 2).

Tabla 1. Rúbrica de evaluación individual

Nombre del Alumno:			
MUY ALTO (4)	ALTO (3)	MEDIO (2)	BAJO (1)
Antes de la entrevista, el estudiante preparó varias preguntas profundas y preguntas basadas en los contenidos.	Antes de la entrevista, el estudiante preparó un par de preguntas profundas y varias preguntas basadas en los contenidos.	Antes de la entrevista, el estudiante preparó varias preguntas basadas en los contenidos.	El estudiante no preparó ninguna pregunta antes de la entrevista.
El estudiante interactúa y participa con el experto de forma virtual siguiendo el guión preparado.	El estudiante interactúa y participa con el experto de forma virtual siguiendo el guión preparado.	El estudiante interactúa y participa con el experto de forma virtual.	El estudiante no interactúa y no participa con el experto de forma virtual.
El estudiante editó y organizó la transcripción de una forma que significativamente mejora el flujo de información en su reporte.	El estudiante editó y organizó la transcripción de una forma que mejora el flujo de información en su reporte.	El estudiante editó y organizó la transcripción, pero el flujo de información no fue mejorado en su reporte.	El estudiante no editó ni organizó la transcripción de la información en su reporte.

Tabla 2.

Lista de cotejo para evaluación individual (Frola, 2011)		INDICADORES	E	MB	B	R
<p>Colabora con sus compañeros para el diseño de los guiones y en la realización del programa de radio escolar.</p> <p>Aporta ideas sobre el contenido y participa activamente en el proceso de realización.</p> <p>Da muestras de satisfacción en el proceso de realización del programa de radio.</p> <p>El sonido tiene buena calidad, es claro, comprensible y utiliza otros aspectos sonoros además de las voces.</p> <p>Los contenidos se presentan de forma organizada, bien estructurada y clara.</p> <p>El guión es claro y está bien estructurado.</p> <p>La estructura y la secuencia del programa resultan adecuados a la población estudiantil a la que se dirige: a su capacidad perceptiva, comprensión, conocimientos previos...</p>						
<p>8</p>	<p>d) Misiones científicas</p> <p><i>Inicio:</i> El docente abordará con los alumnos cuáles son los principales problemas ambientales de su comunidad.</p> <p><i>Desarrollo:</i> Emplear el simulador Sim-City Edu donde a lo largo de seis misiones, los estudiantes desempeñarán diferentes roles y tendrán que resolver problemas relacionados a cuestiones ambientales y gasto de energía, por ejemplo medir el efecto de la emisión de carbono sobre la población o decidir qué obra pública aportará mayor beneficio a la comunidad.</p> <p><i>Cierre:</i> Elaborar por equipos un cartel con acciones para el cuidado del medio ambiente y publicarlo en la comunidad escolar.</p> <p><i>Evaluación:</i> Registrar en el Portafolio del alumno sus actitudes hacia el medio ambiente y sus procesos solistas en el simulador; reconocer si el cartel tiene imagen y texto y si logra transmitir un mensaje concreto.</p>	<p><i>Desarrollo:</i> Emplear MinecraftEDU un videojuego educativo que permite desarrollar la creatividad y colaboración a través de la construcción de sitios o el descubrimiento de los elementos empleados en el pasado.</p> <p><i>Cierre:</i> Presentar al grupo sus construcciones y explicar oralmente las razones de su desempeño.</p> <p><i>Evaluación:</i> Realizar un registro de las actitudes y competencias lingüísticas de los procesos solistas del alumno en su portafolio de evidencias.</p>				<p><i>Cierre:</i> El maestro crea un blog especialmente para su grupo empleando WordPress, Blogger, Kidblog o cualquier otro que considere pertinente. Los alumnos escribirán un breve post sobre lo observado en la vista virtual en clase.</p> <p><i>Evaluación:</i> Observar participación e interés durante el recorrido virtual. Considerar en el post escrito por los alumnos la ortografía, redacción, coherencia y si incluye los descubrimientos que se hicieron y lo que se aprendió del trabajo.</p>
	<p>e) Gamificar el aula</p> <p><i>Inicio:</i> Comentar con los alumnos sobre cómo les gustaría que fuera el medio que les rodea, sus construcciones, vegetación, etcétera. Invitarlos a imaginar un lugar ideal para una mejor convivencia y desarrollo personal.</p>	<p>f) Un día en el museo desde mi aula</p> <p><i>Inicio:</i> Invitar a los alumnos a realizar un recorrido virtual en un museo relacionándolo con algún tema que este abordando durante la clase.</p> <p><i>Desarrollo:</i> Páginas web de diferentes museos (Museo de Louvre, Museo Nacional de Antropología e Historia, Museo Frida Kahlo, Museo de Arte Moderno, Palacio de Bellas Artes...) cuentan con recorridos virtuales de sus diferentes salas con el apoyo de audios mostrando sus exposiciones. Se podrá realizar en el aula a través de un proyector o bien permitiendo a los alumnos una visita libre en sus dispositivos electrónicos personales.</p>				<p>g) Creando una historieta</p> <p><i>Inicio:</i> Por pequeños grupos los alumnos podrán crear sus propios dibujos animados fomentando su creatividad. El docente puede emplear este valioso apoyo para abordar los contenidos de Español o haciendo más divertida la Historia.</p> <p><i>Desarrollo:</i> Empleando en su dispositivo electrónico la herramienta Toontastic se les proporcionará personajes, música, escenarios y voz personalizada para crear sus propias historias.</p> <p><i>Cierre:</i> El resultado de su trabajo se socializará a nivel mundial en el canal online de la aplicación: ToonTube.</p> <p><i>Evaluación:</i> Evaluar individualmente los procesos solistas de los alumnos con una rúbrica. (Tabla 3)</p>

Tabla 3.

Rúbrica de evaluación individual del producto final				
	DESTACADO	SATISFACTORIO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
Gráficos	Los gráficos van bien con el texto y hay una buena combinación de texto y gráficos.	Los gráficos van bien con el texto, pero hay muchos que se desvían del mismo.	Los gráficos van bien con el título, pero hay muy pocos y el historieta parece tener un "texto pesado" para leer.	Los gráficos no van con el texto, pero aparentan haber sido escogidos sin ningún orden.
Conocimiento	Todos los estudiantes en el equipo pueden contestar adecuadamente todas las preguntas relacionadas con la información en la historieta y el proceso técnico usado para crearlo.	Todos los estudiantes en el equipo pueden contestar adecuadamente la mayoría de las preguntas relacionadas con la historieta y el proceso técnico usado para crearlo.	Algunos de los estudiantes en el equipo pueden contestar adecuadamente algunas de las preguntas relacionadas con la información en la historieta y el proceso técnico usado para crearlo.	Varios estudiantes en el equipo parecen tener poco conocimiento sobre la información y proceso técnicos usados en la historieta.
Formato y Organización	La historieta tiene un formato excepcionalmente atractivo y una información bien organizada.	La historieta tiene un formato atractivo y una información bien organizada.	La historieta tiene la información bien organizada	El formato de la historieta y la organización del material es confusa para el lector.

h) Mapas mentales

Inicio: En equipos se solicita a los alumnos una investigación en la red para reconocer qué es un mapa mental, cómo se elabora y los aspectos que debe contener. Socializar en el grupo sus hallazgos y establecer los indicadores necesarios para su elaboración.

h) Mapas mentales

Inicio: En equipos se solicita a los alumnos una investigación en la red para reconocer qué es un mapa mental, cómo se elabora y los aspectos que debe contener. Socializar en el grupo sus hallazgos y establecer los indicadores necesarios para su elaboración.

Cierre: Presentar en el proyector los distintos mapas mentales al grupo, explicando el contenido, reconocer las diferencias y semejanzas con los otros.

Evaluación: Reconocer el desempeño solista del alumno a través de una rúbrica. (Tabla 4)

Tabla 4.

Rúbrica de evaluación individual del producto final			
NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
Entrega el mapa mental en el tiempo establecido.	Entregan el mapa mental después de la fecha acordada o no lo entrega.	La entrega es poco tiempo después de lo acordado.	El mapa mental se entrega en el tiempo establecido.
Apego a los indicadores de producto dados a conocer con anticipación.	El mapa mental carece de dos o más elementos que debe contener de manera obligatoria.	El mapa mental entregado no tiene uno de los indicadores solicitados.	El mapa mental se apega a los indicadores acordados previamente.
10 Explicación y defensa ante el grupo del contenido del mapa mental.	La explicación dada al grupo es confusa y no corresponde al contenido del mapa mental	Hay correspondencia entre lo expresado y lo contenido en el mapa mental pero no hay claridad en el contenido completo.	Lo explicado es congruente con lo presentado en el mapa mental y hay claridad y fluidez en la producción.

i) Elaborar un video

Inicio: Pedir a los alumnos que se organicen en equipos y elaboren guiones sencillos para la elaboración de una animación o video de algún tema o personaje que sea representativo en las sesiones de clase.

Desarrollo: Los pequeños grupos pueden emplear editores de video como Movie Maker, incluyendo una portada de introducción, fotografías, videos (puntualizando el derecho de privacidad), los créditos finales de los participantes, banda sonora, etc.

Cierre: Proyectarlo al resto del grupo realizando coevaluaciones. Crear un canal en YouTube para publicar las producciones de los alumnos.

Evaluación: Para la heteroevaluación se puede emplear una escala estimativa (Tabla 5)

Tabla 5.

Escala estimativa para evaluación del alumno (Frola, 2011)				
INDICADORES	E	MB	M	R
Logra el propósito del guión con eficacia				
Muestra relevancia curricular de los objetivos que persigue				
Evidencia documentación y fuente de información				
ASPECTOS TÉCNICOS, ESTÉTICOS Y EXPRESIVOS				
Muestra imágenes bien logradas				
Evidencia los textos, gráficos y animaciones				
Acompaña con banda sonora (voces, música...)				
Muestra calidad, profundidad en los contenidos				
El guión muestra estructura y ritmo				
Su planteamiento audiovisual muestra interacción entre elementos				
ASPECTOS PEDAGÓGICOS				
Genera motivación, resulta atractivo e interesante				
Demuestra adecuación al usuario (contenidos, actividades)				
Contiene planteamiento didáctico (organizadores, resumen...)				
VALORACIÓN GLOBAL				

Tabla 5.

Escala estimativa para evaluación individual (Frola, 2011)				
INDICADORES	E	MB	M	R
La información que presenta está bien organizada y distribuida				
Las noticias de la vida escolar son relevantes e interesantes para la comunidad				
Los aspectos de forma y fondo están debidamente cuidados				
Se emplearon adecuadamente las herramientas digitales para la elaboración del periódico				
El contenido denota trabajo en equipo y es producto de un trabajo previo bien organizado.				

j) Periódico escolar

Inicio: Organizar al grupo en equipos, pedir que observen diversos periódicos digitales y analicen los elementos que incluyen. Plantear realizar un periódico escolar, elegir el nombre de manera grupal y cada equipo optará por desarrollar una sección con la que se conformará el periódico.

Desarrollo: Los alumnos utilizarán sus cámaras digitales para fotografiar los acontecimientos más relevantes que suceden en la escuela. Se creará un grupo en Flickr para compartir las fotografías y conjuntar un álbum creado por todos los alumnos del salón por medio de una presentación (Slideshow). Empleando un procesador de textos (Word) los “periodistas” redactarán las noticias más relevantes de su sección e ilustrarlas con imágenes, también pueden ampliar el vocabulario utilizando el diccionario de sinónimos. Editar los textos con ayuda de los compañeros y del docente,

Cierre: Armar el periódico en forma de web para ser publicado y leído.

Evaluación: Realizar la evaluación de los procesos solistas del alumno en forma de escala estimativa. (Tabla 6).

4. Conclusión

La cognición está distribuida dentro y fuera de la cabeza del individuo, la interacción con otras personas y con di-

versos artefactos culturales transformará las estructuras internas activando los procesos cognitivos solistas para construir nuevos conocimientos.

Las TIC son un recurso valioso en el ámbito educativo, el residuo cognitivo que queda en la mente después de una interacción planificada y dirigida genera un genuino aprendizaje significativo. Las prácticas pedagógicas de los docentes deben innovarse integrando las TIC en las estrategias didácticas con sus alumnos para generar y emplear conocimiento. No se debe perder de vista que la tecnología es solamente un recurso, el centro de todo proceso mediado por recursos digitales es el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo.* REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2).

Edel, R. (2009). *Capítulo 2 del libro Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje* de Javier Vales García, Editorial Pearson. México.

Feuerstein, R. (1996). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva.* S. Molina y M. Fandos (Coords.), Educación Cognitiva I, 31-75.

Frola, P. (2011). *Estrategias didácticas por competencias. Diseños eficientes*

de intervención pedagógica para la Educación Básica, Media Superior y Superior. México: CIECI

Gagné, R. M., de la Orden Hoz, A., & Soler, A. G. (1987). *Las condiciones del aprendizaje.* Madrid: Aguilar.

Gómez, A. (2009). *Un análisis desde la cognición distribuida en preescolar: el uso de dibujos y maquetas en la construcción de explicaciones sobre órganos de los sentidos y el sistema nervioso.* Revista mexicana de investigación educativa, 14(41), 403-430.

Salomon, G. (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas.* Argentina: Amorrortu.

UNESCO, I. M. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento.* Publicaciones Unesco. París.



El paradigma conexionista y el aprendizaje

12

María Luisa Pizarro Arellano
Universidad Pedagógica de Durango

kechalli13@gmail.com

Abstract

Hay varias teorías que sirven para explicar cómo aprenden los individuos, lo que sucede en su mente, el proceso cognitivo que ocurre al procesar la información y generar la respuesta a un estímulo. De igual forma, hay trabajos también centrados en las estructuras cerebrales involucradas en el logro del aprendizaje; una teoría contemporánea intenta establecer cómo aprenden las personas, desde una perspectiva conexionista.

La comparación de los seres humanos como un procesador de información está basada en la aceptación de la analogía entre la mente humana y una computadora; para ser más precisos, el software de computadora es una metáfora de la función cognitiva humana (Pozo, 2010)

Palabras clave:

Conexionismo, redes neuronales, habilidades cognitivas, psicología cognitiva, GIS, aprendizaje geográfico.

Abstract

There are several theories to explain how individuals learn, that happens in the mind of it, that cognitive processes occur to process the information and generate a response to a stimulus, it is very interesting also recognize mental structures involved in the brain to occur learning, then one of the contemporary theories that attempt to explain how people learn from the connectionist perspective described.

The conception of human beings as information processor is therefore based on the acceptance of the analogy between the human mind and computer, to be more accurate, computer software as a metaphor of human cognitive functioning "(Pozo, 2010).

Keywords:

Connectionism, neural networks, cognitive skills, cognitive psychology, GIS, geographic learning.

1. Introducción

El propósito de este trabajo es identificar los postulados del paradigma conexionista y su relación con el aprendizaje geográfico, se abordan cuatro subtemas, el primero de ellos define el concepto de conexionismo, el segundo se refiere a comprender cuando y como surge esta nueva explicación al aprendizaje, el tercero de ellos se refiere específicamente a conocer cuáles son sus conceptos centrales, y finalmente cual es la relación del paradigma conexionista con el aprendizaje geográfico, además se propone el diseño de una estrategia de trabajo que permitirá desarrollar el pensamiento espacial de los alumnos.

Existen diversas teorías para explicar cómo el sujeto aprende, que ocurre en la mente del mismo, que procesos cognitivos ocurren para procesar la información y generar una respuesta ante un estímulo, es muy interesante reconocer además las estructuras mentales que intervienen en el cerebro para que ocurra el aprendizaje, a continuación, se describe una de las teorías contemporáneas que intentan explicar cómo se aprende desde la perspectiva conexionista.

La concepción del ser humano como procesador de información se basa pues en la aceptación de la analogía entre la mente humana y el ordenador, para ser más exactos, se adaptan los programas del computador como metáfora del funcionamiento cognitivo humano "(Poza, 2010)

El paradigma conexionista y el aprendizaje.

Conexionismo.

El conexionismo también es conocido como procesamiento distribuido en paralelo (PDP) y es empleado no solo para dar una explicación del funcionamiento de la cognición humana, su idea central consiste en considerar que la cognición se produce a partir de la interacción simultánea de una serie de unidades semejantes a las neuronas que se encuentran interconectadas. (Ballesteros, 1992)

La intención de este paradigma es comparar las redes neuronales a partir de la sinapsis del cerebro humano con el ordenador, que utiliza redes neuronales artificiales que reciben impulsos de entrada de otras unidades y envían unidades de salida a las restantes (Nodos), básicamente la intención de los conexionistas es comprobar que la arquitectura del ordenador es semejante al cerebro.

Según el enfoque conexionista, el conocimiento es el resultado de la activación de una red de conexiones entre unidades muy simples (similares, pero no identificables, a las neuronas). En una red conexionista, el proceso computacional total está descrito en términos de las interacciones entre miles de procesadores restringidos. La representación de conocimiento es distribuida a través de estas redes formadas por unidades y conexiones. Por tanto, recuperar un determinado contenido representacional supone una reconstrucción. Una cuestión importante, sin embargo, es cómo se codifica en tales sistemas el input y el output. (Iza Mikeleiz, 1999)

Por lo tanto, para comprender como se realiza el aprendizaje desde esta perspectiva conexionista es relevante entender cómo surge y en qué momento aparecen sus primeros postulados.

Antecedentes.

Para encontrar los antecedentes de este paradigma es necesario recorrer la evolución de la psicología cognitiva, a partir de reconocer que las dos guerras europeas del siglo XX han tenido repercusiones importantísimas para la Psicología.

La primera guerra permitió que se desarrollara el interés por los test mentales, la segunda guerra permitió que el interés de los psicólogos se centrara en la ingeniería humana, la guerra trajo consigo el uso de máquinas nuevas y era necesario encontrar las máquinas a las que más fácilmente se adaptara el ser humano, para encontrar un rendi-

miento mejor. (Fernández Trespalacios, 2011)

Los psicólogos empezaron a estudiar la percepción, la atención dividida, tareas de seguimiento de una señal entre otros, estos trabajos permitieron comprender que el hombre posee un mecanismo de decisión que emplea al menos medio segundo en elaborar la información que le llega, el mecanismo de decisión elabora una información y luego otra, pero hasta que no ha elaborado la primera, no puede elaborar la segunda.

Las observaciones que llevaron a los psicólogos a semejantes supuestos eran muy simples: cuando un individuo realizaba la tarea de acoplar una señal con un objetivo que se mueve, tenía que realizar fuertes correcciones, pero solo podía realizar una corrección cada medio segundo. Las consecuencias fueron importantísimas. El hombre iba a ser considerado como un procesador de información, los psicólogos de la percepción querían medir la cantidad de información proporcionada por el estímulo y medir el tiempo que consume cada proceso cognitivo (Fernández, Trespalacios, 1999)

En este sentido la Psicología cognitiva y el conexionismo comparten esta tesis: concebir al hombre como procesador de información, Aunque los orígenes de los modelos conexionistas se retrotraen al trabajo de McCulloch y Pitts (1943), el verdadero precursor fue Rosenblatt (1962) con los perceptrones que eran redes capaces de aprender modificando el peso de sus conexiones. Los nuevos modelos conexionistas son modelos no simbólicos en los que los pesos de las conexiones determinan el funcionamiento de la red. Se concluye que a pesar del rápido desarrollo de los modelos conexionistas todavía es necesaria mucha más investigación antes de poder conocer con seguridad cómo el ser humano representa la información sobre el mundo. (Ballesteros, 1992)

De acuerdo con este enfoque Soledad Ballesteros (1992) describe que para este paradigma conexionista el modelo cerebral de la mente afirma que las funciones cognitivas se producen en redes que operan en paralelo. (Lloyd, 1989) explica por qué los modelos conexionistas son modelos no simbólicos: describe que la razón de ello es porque estos modelos no creen en la necesidad del programa almacenado ni de un lenguaje interior constituido por la manipulación de símbolos. Se trata por tanto de modelos no simbólicos de la mente en los que la actividad surge de la fuerza de las conexiones entre las unidades del sistema, siendo los pesos de estas conexiones los que determinan el funcionamiento de la red.

Las distintas teorías sobre la representación del conocimiento y de los procesos cognitivos han dedicado una parte importante de este esfuerzo al campo educativo y, en concreto, al aprendizaje escolar, ya que procesos como el aprendizaje, la comprensión y la memoria componen una parte esencial de la maquinaria constructiva que da sentido al mundo que nos rodea y que permite relacionar todo lo nuevo con el conocimiento existente. Estos procesos tienen un protagonismo indiscutible en los escenarios instruccionales porque están muy implicados en la modificación y transformación del conocimiento que se produce como consecuencia de la participación de las personas en situaciones de enseñanza y aprendizaje (Rodrigo y Correa, 2004).

Conceptos centrales:

Después de entender el origen de la teoría conexionista y la explicación de sus postulados esenciales desde la perspectiva de varios autores, para entender claramente a que se refiere esta teoría es necesario recurrir a los autores que se consideran centrales en este campo.

Antes de describir las características de los conceptos esenciales del para-

digma conexionista, es importante analizar el discurso de uno de los autores centrales de esta teoría en una entrevista a James McClelland (Una aproximación conexionista a los procesos mentales de Belén Pascual, 2003 en el departamento de Psicología experimental de Oxford) debido a que nos permite comprender la intención de este paradigma, este autor durante sus treinta años de trabajo como investigador, ha contribuido principalmente al desarrollo teórico y experimental de los modelos conexionistas aplicados a los problemas de la percepción, el desarrollo cognitivo, el aprendizaje del lenguaje, y la neurobiología de la memoria. (Pascual, 2003)

En este sentido este autor refiere lo siguiente cuando se le cuestiona como llego a implicarse en los modelos conexionistas convirtiéndose en uno de sus principales fundadores:

“Creo que la razón principal de mi interés inicial en los modelos conexionistas comenzó cuando pretendía entender como podíamos hacer uso de una información continua, frente al uso de información discreta en los procesos de pensamiento. Estaba especialmente interesado en comprender como podíamos reconocer una palabra más rápido que las letras individuales que la constituyen, al mismo tiempo, pensar que, en cierto modo, reconocemos una palabra al reconocer sus letras. Así que para comprender este proceso comencé a desarrollar un modelo propio y caí en la cuenta de que los elementos que constituían ese modelo eran muy semejantes a las neuronas: unidades que reciben múltiples inputs-como las palabras desde las letras particulares-se activan más y más y con el transcurso del tiempo envían señales a otras unidades.” (McClelland,2003)

Este autor refiere además que la relevancia de este paradigma se halla en las múltiples conexiones que estos modelos están desarrollando entre la ciencia cognitiva y la neurociencia. Entender básicamente que el cerebro

funciona realmente como un sistema conexionista, que consta de un enorme número de neuronas interconectadas entre sí.

En el mismo contexto de la entrevista refiere que más allá del estímulo y la respuesta: “Se necesita de alguna estructura que intervenga entre el estímulo y la respuesta para capturar la verdadera naturaleza de nuestras habilidades cognitivas, desde un punto de vista técnico, que viene a ser algo muy básico acerca de cómo operan los modelos de redes neuronales, se requiere de representaciones internas. Para llevar a cabo adecuadamente muchas de las operaciones cognitivas que realizamos los seres humanos es preciso que los modelos cuenten con algunas intermedias entre el input y output. Es necesario que en el interior de la red haya algo que re-codifique, re-describa, re-caracterice la información, de manera que sea más fácil hacer uso de esa información con el propósito de generar respuestas” (McClelland, 2003)

Analizando el discurso del autor queda claro en sus propias palabras que es un modelo conexionista y que elementos intervienen en el mismo procesamiento de información y las habilidades cognitivas necesarias para el aprendizaje humano y artificial a partir de representaciones internas que re-codifiquen la información y generen respuestas.

“La concepción del ser humano como procesador de información se basa pues en la aceptación de la analogía entre la mente humana y el ordenador, para ser más exactos, se adaptan los programas del computador como metáfora del funcionamiento cognitivo humano “(Pozo, 2010)

De esta manera podemos considerar el procesamiento de la información como un sistema representacional que se organiza en tres niveles: (Ballesteros, 1992) el nivel semántico

que explica porque este sistema sabe cuáles son sus objetivos, el nivel simbólico que codifica mediante expresiones simbólicas el contenido semántico, al mismo tiempo que dicta las reglas que permiten manipular dichos símbolos, y el nivel físico que actúa como soporte material del sistema.

Para Pons Parra y González Tejero (2011) Los elementos centrales de la teoría conexionista se describen a continuación:

<i>UNIDADES DE ENTRADA</i>	<i>LAS CONEXIONES ENTRE LAS UNIDADES</i>	<i>EL PESO SINÁPTICO</i>	<i>EL PATRÓN DE CONEXIÓN</i>
<p>Un conjunto de unidades de procesamiento (neuronas artificiales) que reciben impulsos de entrada de otras unidades y envían impulsos de salida a las restantes unidades (Nodos) Cada nodo representa una variable, un rasgo, un concepto. Estas neuronas no tienen existencia física real y se implementan mediante programas de ordenador.</p>	<p>(Sinapsis) Un estado de activación de cada unidad (neurona). Este estado de activación es función de las entradas que recibe la unidad y determina la salida que envía a las restantes unidades.</p>	<p>Un vector de orden n que representa los impulsos de salida de cada unidad. Esos impulsos de salida son función de la activación de cada una de las unidades. Una función de transferencia que a través de un cociente relaciona la respuesta modelada de un sistema con una señal de entrada o excitación también modelada.</p>	<p>Este patrón puede representarse mediante una matriz de pesos o conexiones que se multiplica por el vector de salida para obtener el vector de impulsos de entrada de cada unidad. Las conexiones pueden ser fijas o variables</p>

En este modelo conexionista de redes neuronales se dice que la red aprende cuando es capaz de ofrecer ante un determinado patrón de entrada el correspondiente patrón de salida.

En este sentido la psicología cognitiva, en general, y el conexionismo, en particular, han hecho un gran esfuerzo durante décadas por entender cómo se representa el conocimiento sobre el mundo y cómo operan los procesos cognitivos que se basan en él, que habilidades cognitivas intervienen para que ocurra el aprendizaje, y explicar además que representaciones internas permiten que se re-codifique la información y se genere una respuesta.

El padigma conexionista y el aprendizaje geográfico digital:

Con la adopción de las tecnologías, las sociedades han experimentado un

cambio radical en las formas en que se genera, se apropia y se utiliza el conocimiento. Asimismo, estos cambios afectan a los escenarios intelectual, cultural y social, dando origen a una nueva sociedad caracterizada por el predominio de la información y el conocimiento.

Siendo que la información geográfica se refiere a cualquier información que hace referencia a un sitio, una entidad u organización en alguna parte de la Tierra, existen documentos visuales como mapas, imágenes de satélite, fotografías aéreas y otros documentos textuales como descripciones o encuestas de campo, documentos técnicos, reportes, ente otros, tanto en formato impreso como en formato electrónico, que son posibles recuperar, entrelazar, analizar y generar nuevos productos con el propósito de dar res-

puestas a necesidades específicas por parte de quien lo requiera.(Medellín, 2013)

Actualmente las tecnologías de los Sistemas de información geográfica tienen capacidades de mezclar rápida y fácilmente textos, gráficos, sonidos e imágenes en 120 movimiento, de esta manera los usuarios aprovechan al máximo las capacidades de las tecnologías de la información espacial, entrelazando con ellos las tecnologías aplicadas en los sensores remotos (GPS, GPRS), los sistemas expertos, la multimedia, la realidad virtual, la realidad aumentada, entre otras, posibilitando el desarrollo de aplicaciones y servicios en sistemas móviles (teléfonos celulares, pda's), navegación en 3 dimensiones, y constantemente aparecen nuevos servicios relacionados con la Información Geográfica, todos ellos con

En cuanto al para qué enseñar geografía con la utilización de nuevas tecnologías, especialmente los Sistemas de Información Geográfica, consideramos básicamente, que contribuye a la construcción de un conocimiento donde las destrezas no sólo son cognitivas, la incorporación de nuevas tecnologías amplía los conocimientos instrumentales, los diversos lenguajes comunicacionales y sobre todo adquieren para los adolescentes mayor significatividad. Es una valiosa herramienta pedagógica, dado que se puede realizar una lectura intencionada, integrada y significativa de la realidad a distintas escalas. La habilidad de poder leer e interpretar mapas conforman el pensamiento espacial de las personas a través de: la visualización espacial, la orientación espacial y las relaciones espaciales. (Zappettini, M.C; 1997)

Los SIG son una herramienta tecnológica que realiza un completo y complejo estudio del mundo real a través del análisis de las relaciones e interacciones espaciales, para llegar a nuestras propias conclusiones. Esto implica que, además de la visualización de mapas, el SIG nos aporta la capacidad de desarrollar distintas tareas entre las que podemos encontrar la captura de datos, gestión y toma de decisiones, elaboración de salidas gráficas, etc. (García Cuadrado, 2012)

En la educación secundaria, con el desarrollo de los proyectos, los alumnos analizan situaciones relevantes de su espacio local en relación con los componentes del territorio nacional, utilizando diversos tipos de información geográfica que les permita explicar, integrar y valorar el espacio desde una perspectiva integral. Los proyectos en la asignatura tienen como finalidades:

- Integrar aprendizajes del mismo bloque o de bloques anteriores y relacionarlos con lo estudiado en otras asignaturas.
- Recuperar, fortalecer y aplicar conceptos, habilidades y actitudes geo-

gráficos desarrollados a lo largo del bloque.

- Abordar una situación relevante o un problema social, cultural, económico, político o ambiental, de interés para los alumnos.
- Profundizar en el estudio del espacio local, en relación con las escalas estatal, nacional, continental y mundial (Plan de estudios Geografía de México y del mundo, 2011)

En este sentido el método de proyectos permite que los alumnos desarrollen habilidades cognitivas que implican acciones que favorecen el aprendizaje geográfico de los alumnos mediante el manejo de información geográfica y la participación de los mismos en el análisis de diferentes situaciones. Estas habilidades según el plan de estudios 2011 se sintetizan en los siguientes procesos de su aprendizaje:

- Observación refiere a la identificación de los componentes del espacio geográfico por medio del contacto directo o de imágenes y representaciones gráficas.
- Análisis implica diferenciar información en esquemas, imágenes, mapas, cuadros, gráficos y escritos, para comprender la magnitud y el comportamiento particular de diversos componentes del espacio geográfico.
- Integración refiere a la incorporación, la relación, el ordenamiento y la sistematización de información geográfica, a partir de una perspectiva integral.
- Representación implica expresar las relaciones de los componentes del espacio geográfico en dibujos, gráficos, esquemas, modelos y mapas.
- Interpretación consiste en llegar a conclusiones sobre la expresión espacial de los componentes del espacio geográfico, a partir de la información obtenida de escritos, gráficas, mapas y sucesos de la vida cotidiana.

Estrategia de trabajo:

Objetivo: Desarrollar el pensamiento espacial de los alumnos a partir de la integración de habilidades cognitivas (Observación, análisis, representación e interpretación de la cartografía digital (SIG)) a través de la visualización, orientación y relaciones espaciales.

Asignatura: Geografía de México y del Mundo

Grupo: Primer grado
Lugar: Escuela Secundaria Técnica

Fecha:

Duración: 8 módulos

Competencia: Manejo de la información geográfica

Aprendizaje esperado: Localiza lugares y zonas horarias en mapas, a partir de las coordenadas geográficas y los husos horarios. Reconoce la utilidad de las imágenes de satélite, el Sistema de Posicionamiento Global y los Sistemas de Información Geográfica. Distingue las categorías de análisis espacial: lugar, medio, paisaje, región y territorio. Reconoce la diversidad de componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos que conforman el espacio geográfico.

Proyecto:

Elaboración de una Monografía digital de Durango:

- Ubicación Geográfica
- Localización de coordenadas geográficas:
Latitud, longitud, altitud, husos horarios
- Selección y visualización de imágenes de paisajes, regiones, territorios, lugares del estado de Durango. (Guardarlas en un portafolio electrónico)
- Álbum de fotografías de imágenes de los componentes naturales, sociales y económicos, del espacio geográfico y guardarlas en su portafolio electrónico.
- Identificar causas y consecuencias de problemas ambientales en la región.
- Elaboración de un producto final para presentar los elementos del es-

espacio geográfico. (Video, power point, glogster, prezi)

g) Presentación al grupo del producto final.

En la siguiente tabla se presentan las sesiones de trabajo de la estrategia y sus elementos.

SESIÓN	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
1º Sesión	<p>Presentación de la propuesta de trabajo al docente y al grupo, comentar los aprendizajes esperados, la competencia geográfica que se va a trabajar, los recursos didácticos</p> <p>Disposición del grupo en 10 equipos de trabajo en 8 sesiones.</p> <p>Ubicar al grupo en forma circular y mencionar su primer nombre y las expectativas de este proyecto, mencionando el nombre de un lugar, país o región que inicie con la letra inicial de su nombre: Por ejemplo, la maestra inicia y menciona.... Hola buenos días soy Lupita y vengo de Londres, espero que podamos trabajar con responsabilidad, compromiso, colaboración, respeto y apoyo a mi equipo de trabajo para cumplir con la tarea que se nos encomienda...continua cada alumno hasta terminar el total de ellos.</p>	<p>Computadora, internet, hojas blancas, plumas, lápices, USB, Libro de texto.</p>	<p>En el Pintarrón o en una hoja de rotafolio anotar las expectativas del grupo, las reglas y compromisos de trabajo de 7 sesiones en este proyecto en el que se pondrán en práctica las habilidades geográficas de los alumnos del primer bloque de Geografía de México y del Mundo.</p>
2º Sesión	<p>Iniciar la sesión:</p> <p>En equipos ingresar al siguiente link: http://www.cuentame.inegi.org.mx/</p> <p>1.- Localizar la ventana de juegos en la parte final de la página, en la última pestana: dar clic y entrar al cuadro: Ubica tu entidad y localiza los límites y fronteras de los territorios de los estados con los que limita al norte, sur, este y oeste. (Identifiquen las capitales de los estados vecinos de Durango en sus 4 puntos cardinales)</p> <p>2.-Regresar a la página principal y entrar a la mapoteca digital iniciar localizando e identificando componentes naturales del estado de Durango, dar clic al mapa, elegir la carpeta: vegetación y localizar los ecosistemas que predominan en Durango, puedes consultar tu libro de texto y apuntes, para recordar en equipo cuales son los elementos del componente natural del espacio geográfico: Climas, hidrografía, vegetación, relieve, realizar el mismo procedimiento en cada carpeta.</p>	<p>SIG INEGI Google Earth Cuéntame.inegi.org.mx Mapa de relieve con división política con nombres Gráficas de barras</p>	<p>3.- En el portafolio electrónico: Guardar en Word un mapa de Durango con división política con nombres a color, un mapa de relieve a color con nombres.</p> <p>4.-Para este proyecto vamos a trabajar con dos elementos del componente natural: Relieve y vegetación. En el caso de relieve: En equipos vamos a utilizar el mapa de relieve que guardamos en el portafolio, lo visualizamos y vamos a utilizar las hojas blancas y anotar lo siguiente para la Lectura e interpretación del mapa:</p> <p>a) Identificar y localizar los municipios que atraviesa la sierra madre occidental, registrando sus nombres.</p> <p>b) Identificar las sierras y llanuras del norte y los municipios en donde se locali-</p>

SESIÓN	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
2º Sesión			<p>zan, registrando sus nombres.</p> <p>c) Analizar los nombres de las montañas más altas de nuestro estado y su altitud con respecto al nivel del mar msnm, de la tabla que se encuentra en la parte inferior izquierda del mapa.</p> <p>5.- Elaborar una gráfica de barras con el nombre de cada montaña y la altitud en msnm que le corresponde.</p> <p>6.- Guardar la información en Word en el portafolio electrónico.</p>
3º Sesión	<p>1.- Entrar a Google earth y localizar en la barra de herramientas: En el segundo icono que tiene una tachuela amarilla dar clic y aparecen en la imagen las coordenadas de latitud y longitud, además debe aparecer la ubicación en un recuadro amarillo. (Es necesario dar un clic donde dice ver para anotar las coordenadas geográficas de Durango, guardar la información en Word y en el portafolio electrónico del equipo.</p> <p>2.- Entrar a Google earth dar clic en la barra de instrucciones de navegación y elige ver capas, selecciona fotografías de paisajes de Durango y realiza la búsqueda, posteriormente en las fotografías al dar clic aparecen varias imágenes o fotografías de satélite que puedes guardar en documento de Word o imágenes para tu álbum, puedes elegir regiones, territorios, lugares, para que tengas suficientes recursos para conocer las características del espacio geográfico del lugar donde vive.</p>	<p>SIG INEGI Google Earth Video Desigualdad socioeconómica de YouTube</p>	<p>3.-Ingresar al SIG: http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/</p> <p>1. Entrar en la pestaña verde que dice Geografía, enseguida clic en accesos directos: elegir : México en cifras- información nacional por entidad federativa y municipios, elegir la entidad federativa que buscamos, aparece un abecedario: clic a la letra de la cual buscamos información en este caso vamos a elegir V para ver que recursos vegetales produce Durango de manera destacada, debe aparecer una tabla que indica el volumen de producción en toneladas, el porcentaje mayor corresponde a los recursos maderables anotar los 10 más destacados en el portafolio electrónico.</p> <p>2. Tarea observar en su casa el video: https://www.youtube.com/watch?v=CYOMogj8trs Elaborar un resumen individual con las ideas principales del tema.</p>

SESIÓN	ACTIVIDADES	RECURSOS	PRODUCTOS
4º Sesión	<p>1.- Revisar la tarea de los alumnos, abrir un foro de discusión al interior de los equipos, nombrar un moderador que escriba la conclusión de cada equipo y la lea al grupo, analizar semejanzas, y diferencias, escuchar opiniones de los alumnos respecto a las mismas, guardar en el portafolio electrónico del equipo la conclusión individual y grupal.</p> <p>2.- Visitar el SIG: http://www.cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P</p>	<p>Indicadores demográficos, natalidad, densidad de población por sexo y género. Población urbana y rural Fotografías</p>	<p>Ingresar en población, Analizar la tabla Cuantas personas viven en tu entidad, anotar la cifra, elaborar una gráfica de barras con las 10 entidades federativas más pobladas de México, consultar en la misma pestaña de población : cuantos hombres y mujeres hay en México, analizar por décadas el porcentaje de población urbana y rural que existe en México, describir sus características y buscar en Google Earth fotografías de paisajes</p>
5º Sesión	<p>1.- Google earth utilizar Street view para recorrer un centro comercial, analizar la ubicación geográfica, coordenadas geográficas, tipo de productos, mercancías y servicios que existen, guardar fotografía satelital del lugar, anotar la latitud y longitud en la que se ubica, y los comentarios y opiniones de los integrantes del equipo, guardar las evidencias en el portafolio electrónico.</p> <p>Elaborar una tabla para registrar el porcentaje de bosques, selvas y matorrales que existen en México. Elabora una lista de objetos maderables y no maderables que se producen en tu entidad.</p>	<p>Google earth Portafolio electrónico Resumen de la explotación forestal inmoderada</p>	<p>3.- Investiguen en diferentes fuentes cuales son las causas y consecuencias para tu entidad de la explotación forestal inmoderada, registren sus conclusiones en un resumen que deberán guardar en su portafolio electrónico</p>
6º Sesión	<p>En equipos elaborar el producto final digital con la información recabada en su portafolios electrónico y preparar la exposición.</p>		
7º Sesión	<p>Evaluación de los portafolios electrónicos y las evidencias de cada equipo. (Ingresar a los SIG, manejo de la barra de herramientas para la búsqueda de la información deseada, dos mapas de Durango, uno con división política con nombres y otro de relieve con división política sin nombres de la mapoteca digital de un SIG.</p>		
8º Sesión	<p>Presentación de los productos finales al grupo, y Retroalimentación del grupo a cada equipo participante, para analizar limitaciones y fortalezas del uso de los SIG y el desarrollo de sus</p>		

Referencias bibliográficas

Mikeleiz, M. I., & Ezquerro, J. (1999). *Representación conexionista y procesamiento del discurso. anales de psicología*, 15(2), 303-318.

Ballesteros, Soledad (1992) *La representación del conocimiento en los modelos conexionistas.* *Psicothema* 4(2), 343-354

Parra, R. M. P., & González-Tejero, J. M. S. (2015). *Conexionismo e instrucción.* *EDUCACION Y HUMANISMO*, 13(21).

Pascual, B. (2005). *Una aproximación conexionista a los procesos mentales.* Entrevista con James L. McClelland.

García Cuadrado, E. (2013). *Los sistemas de información geográfica como recurso didáctico en la enseñanza de la Biología y Geología en Secundaria.*

Medellín Pérez, A. (2013). *Información geográfica digital: características y sistemas de recuperación en México.*

Trespacios, J. L. F. (1988). *El conexionismo.* *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (11), 25-40.

Zappettini, M. C., Zilio, C. K., Lértora, L. J., Carut, C. B., & Car, N. M. (2015). *Los sistemas de información geográfica-SIG-en la enseñanza de la Geografía.* *Tiempo y Espacio*, (21), 94-112.

20

Medellin Perez Adolfo, (2013) *Informacion Geografica Digital Caracteristicas y sistemas de recuperación en Mexico*, Tesis Doctoral Universidad Complutense de Madrid.

Matich, D. J. (2001). *Redes Neuronales: Conceptos básicos y aplicaciones.* Cátedra de Informática Aplicada a la Ingeniería de Procesos–Orientación I.

Plan de estudios de Geografía de Mexico y del Mundo (2011)

http://www.excelduc.org.mx/sysuploads/documentos/programas_de_estudio_2011._secundaria._geografia..pdf

Parra, R. M. P., & González-Tejero, J. M. S. (2015). *Conexionismo e instrucción.* *EDUCACION Y HUMANISMO*, 13(21).



a motivación como factor en la creación de aprendizajes significativos

Cynthia Yaneth Ramírez Escarpita
Universidad Pedagógica de Durango

cyre1987@gmail.com

Resumen

Dentro de la práctica educativa no basta con el hecho de hacer cosas extraordinarias y novedosas, sino de replantear la actuación del docente, de implicarse dentro de proceso educativo como agente activo, buscando la mejor manera de crear ambientes que faciliten el aprendizaje y se logró atraer el interés de los alumnos, como factor clave para el aprendizaje. En el presente artículo se tiene como intención principal enaltecer la importancia del aprendizaje significativo en los alumnos, en el que los estudiantes se esfuerzan por conectar el nuevo conocimiento con el conocimiento que ya poseen. Además siendo de gran importancia el contar con un ambiente de colaboración y motivación.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, interés, conocimiento, ambiente de colaboración y motivación.

Abstract

In the education practice it is not enough the fact of doing extraordinary and original things. In the educative process, it is necessary that the teacher get involve, searching the best way to create environments that facilitate the learning and attract the attention of the students. In this article the principal intention is to exalt the importance of the significant learning in the students, the process in which the students connect a new knowledge with the knowledge that they have. It is also important to mention than having a collaborative and motivational environment is the main importance.

Keywords: Significant learning, interest, knowledge, cooperative and motivational environment.

Introducción

Actualmente nos encontramos ante una realidad educativa en la cual los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje han sido modificados. Se hablaba de la motivación, la disciplina, el clima y el interés como principales factores, pero han aparecido nuevos aspectos a considerar como las necesidades educativas especiales y la diversidad, lo cual conlleva a un nuevo planteamiento en la acción docente, dando respuesta a las problemáticas provocadas principalmente por los distintos niveles y ritmos de desarrollado que presentan los alumnos.

Antoni Ballester (1999) en su obra titulada “La didáctica de la geografía”, considera importante partir de la detección de aquellos aspectos que intervienen para desarrollar el aprendizaje significativo en los alumnos, la investigación primeramente se llevó a cabo en la asignatura de geografía para posteriormente explorarla en otras disciplinas.

Una vez terminada la investigación se llevaron a cabo seminarios con profesores y profesoras de distintas áreas y niveles educativos en el instituto de Ciencias de la educación de la Universidad de las islas Baleares en Palma de Mallorca. La investigación consistió en identificar las variables clave del aprendizaje significativo mientras que en el seminario el profesorado las ha puesto en práctica en su propia área y nivel.

Posterior a dicha investigación Ballester consideró importante que la información llegara al profesorado interesado y que de esta manera pudieran aplicarlo en sus grupos, teniendo en cuenta las recomendaciones que se proponen para potencializar los resultados, todo ello expuesto en la investigación titulada “El aprendizaje significativo en la práctica”, contando con la colaboración de asesores psicopedagógicos y didáctico, cuyo objetivo es desarrollar el aprendizaje significativo en los alumnos.

Objetivo

Optimizar el aprendizaje significativo del alumnado, bajo la disputa y trabajo de la variable de la motivación como factor determinante en la creación de significados, por medio de actividades innovadoras, dinámicas y atractivas para alumnos universitarios.

Discusión Teórica

Hablar de aprendizaje significativo equivale anteponer el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje. El alumno logra aprender un contenido, un concepto, una explicación de un fenómeno

físico o social, cuando es capaz de atribuirle un significado, de hecho el alumno puede aprender también estos contenidos sin atribuirles significado alguno; es lo que sucede cuando lo aprende de una forma memorística, siendo capaz de repetirlos o de utilizarlos mecánicamente sin entender en absoluto lo que está diciendo o haciendo. Pero este tipo de aprendizaje memorístico no es un aprendizaje significativo, puesto que en cualquier momento el alumno lo olvida y no lo puede utilizar posteriormente.

La intervención de profesor en este sentido es un factor determinante, pues la memorización mecánica de lo aprendido suele ser un procedimiento mucho más cómodo, económico en tiempo y energía tanto para el alumno como para el docente que la construcción de significados mediante la búsqueda y el establecimiento de relaciones sustantivas entre lo nuevo y lo que ya conoce. Sin embargo el aprendizaje significativo si requiere de una memorización pero debe de ser comprensiva, información ubicada y almacenada en una red de significados.

Entonces, ¿qué quiere decir que los alumnos construyen significados? Una primera aproximación, sin lugar a duda la más conocida y, es la que proporcionaron Ausubel y sus colaboradores (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Siguiendo a estos autores, los seres humanos construyen significados cada vez que son capaces de establecer relaciones entre lo que se aprende y lo que ya se conoce. Así, la mayor o menor riqueza de significados depende de la riqueza y complejidad de las relaciones que sean capaces de hacer. Por ejemplo, la observación de la flora y la fauna, la construcción de significados de una persona que no cuenta con conocimientos previos de biología no será igual que en el caso de un alumno que si posee conocimientos previos. El alumno que posee conocimientos previos es capaz de alcanzar un mayor análisis y comparación de

los elementos, logrando hacer relaciones de lo observado con las actividades económicas, el hábitat, clima, cultura y costumbres de la región. En los dos casos los alumnos están construyendo significados, la diferencia reside en la amplitud y riqueza distinta. Desde esta perspectiva el aprendizaje es un proceso de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, de conflicto y de nuevo equilibrio otra vez. Según Ausubel, Novak y Hanesian “el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto en la información adquirida como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978).

En términos piagetianos, se puede decir que se construyen significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad. Lo que presta un significado al material de aprendizaje es precisamente su asimilación, su inserción, en estos esquemas previos, lo que no podemos asimilar a ningún esquema previo carece de significado. La construcción de significados implica igualmente una acomodación, una diversificación, un enriquecimiento, una mayor interconexión de los esquemas previos (Coll, 1988).

Al relacionar lo que ya se sabe con lo que se está aprendiendo, los esquemas de conocimiento se modifican, dicha modificación hace posible que los esquemas existentes se potencialicen, con la intención de construir futuros conocimientos de una mayor amplitud y complejidad.

Lograr las condiciones necesarias para desarrollar en los alumnos aprendizajes significativos no es una tarea fácil de cumplir. Ausubel y sus colaboradores han insistido en numerosas ocasiones sobre las exigencias que plantea el aprendizaje significativo y los factores que intervienen. Es necesario primeramente que el nuevo material

de aprendizaje, sea potencialmente significativo, es decir que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Para ello debe cumplir dos condiciones, una intrínseca al propio contenido de aprendizaje y la otra relativa al alumno particular que va a aprenderlo (Coll, 1988).

Ballester (2002) en sus investigaciones recalca la importancia de indagar y explorar los principales factores que intervienen en la creación de significados, el hace mención de seis variables para hacer el aprendizaje significativo:

1. El trabajo abierto.
2. La motivación.
3. El medio.
4. La creatividad.
5. El mapa conceptual.
6. La adaptación curricular.

Para poder enseñar se debe conocer como aprenden los alumnos, si se enseña de una manera relacional y conectada, la mayoría de los alumnos va aprender. El principal objetivo de Ballester era mejorar el aprendizaje de los alumnos y así mismo facilitar el trabajo del docente mediante el proceso de ir controlando cada una de las variables dentro del currículo.

Ballester y sus colaboradores insisten en que el profesorado se anime a conocer su proyecto educativo, pues aseguran que las satisfacciones y resultados obtenidos son insustituibles tanto para el profesorado como para el alumnado.

Ahora la pregunta es cómo llevarlo a la práctica, conseguir que el alumnado tenga estructuras de conocimiento potentes y significativas, hacer que se sienta bien y mejore su autoestima, que se sienta interesado por lo que aprende y que le guste lo que hace, que posea un fuerte estímulo intelectual porque ve el resultado positivo de su proceso de aprendizaje, mantiene alta la moral del grupo y aprende a aprender.

El aprendizaje significativo da los elementos de anclaje al alumno ante las

nuevas experiencias, para así conseguir que el alumno interconecte los nuevos conceptos con los ya adquiridos. El aprendizaje es por tanto un proceso de construcción individual y personal, los humanos integramos dentro de las estructuras de conocimiento aquellos conceptos que tienen en cuenta y se relacionan con lo que ya sabemos (Ausubel, 2000).

Para lograr una mejora educativa se requiere de un clima tranquilo en el aula, para poder obtener un mejor rendimiento de los alumnos, un alumnado más motivado. Es posible pensar que llevar la manipulación de las variables expuestas por Ballester implica mucho trabajo dentro del aula. En un principio implica esfuerzo pero se logra amortizar después, ya que los resultados son inmediatos.

Dicho lo anterior se ha decidido trabajar bajo la variable de la motivación, siendo un factor determinante dentro del proceso de aprendizaje, a pesar de ser un tema retomado por diversos teóricos, pocas veces por iniciativa se propone un proyecto motivador para los alumnos.

La motivación

La motivación es una variable clave en el aula para conseguir el aprendizaje significativo, ya que la motivación está relacionada directamente con el aprendizaje, la motivación impulsa el interés por el aprendizaje, cuando el aprendizaje es significativo para el alumno esto lo motiva a querer seguir aprendiendo, ya que es consciente de sus avances y mantiene la curiosidad intelectual.

Desde diversas posiciones teóricas e investigaciones recientes se ha enfatizado la importancia de atender no sólo a los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también a los componentes afectivos o motivacionales.

Refiriéndose a estos componentes Printrich y García (1993) plantean de manera contundente la cuestión argumentando que los modelos cognitivos

tienden a partir de un estudiante motivacionalmente inerte, sin propósitos, metas o intenciones, mientras que los modelos motivacionales tienden a partir de un alumno cognitivamente vacío, sin conocimientos, estrategias o pensamiento.

Gran parte de la bibliografía referida a la motivación sugiere a la distinción entre los dos tipos de motivación, motivación intrínseca y extrínseca (Alonso Tapia, 1995; Bacon, 1993; Braten y Olaussen, 1998; García y Pintrich, 1996; Huertas, 1997; Lepper, 1988; Limón y Baquero, 1999; Pintrich y García, 1993; Reeve, 1994; Schunk, 1997). La motivación intrínseca son aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la orientación motivacional extrínseca, se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el campo escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimientos por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc.

Algunos de los consejos principales para trabajar la motivación según las investigaciones realizadas por Ballester (2005) y colaboradores son los siguientes:

- Imaginación por parte del docente en la manera que lleva a cabo un producto con el alumnado.
- Pensar en actividades atractivas propias a la edad de los alumnos.
- Preguntar a los alumnos qué actividades realizadas anteriormente fueron atractivas para ellos. Con la intención de adaptar futuras actividades a los intereses y gustos de los alumnos.
- Sacar ideas a partir de la realidad, asistir a seminarios, conferencias, foros, leer, extraer ideas de audiovisuales, imágenes, etc. Todas las actividades anteriores son un motor generador de ideas para el docente.

- Acrecentar y motivar el trabajo colaborativo, explicando al alumnado que por medio del trabajo en equipo se consiguen mejores resultados.

Diseño de actividades

La obra de Ballester y colaboradores (2005) recomienda para el diseño de actividades la página web de José Escaño, orientador de IES León Felipe de Torrejón y María Gil de la Serna, psicopedagoga del EOEP de Coslada (Madrid), contiene artículos interesantes además de cuestionarios para los padres y profesores. Cuestionarios que hacen pensar en el sentido en el que la motivación potencia la gestión del profesorado y de la familia en relación a la escuela. Podemos decir que es trabajo del profesorado y de la misma familia potenciar el aprendizaje de los alumnos.

La motivación a la que se refiere Escaño (2006) tiene un carácter educativo, consecuencia de una formación personal que supone valores, estrategias y hábitos de trabajo. Determinados alumnos lo aprenden aprovechando las oportunidades de su vida cotidiana pero otros no, y necesitarán un trabajo específico para hacerlo. Menciona cinco motivos con valor educativo para un esfuerzo con sentido, con la intención de transmitir a los alumnos motivos para esforzarse. Los cinco motivos son; proyecto de vida; interés por el tema de trabajo; sentimiento de competencia; sentir el apoyo del profesor; sentir el apoyo de los compañeros.

Sin duda existe una relación entre el nivel de motivación de los alumnos y las estrategias que son elegidas por el docente, con la intención de mejorar la motivación en términos generales, se propone una serie de actividades divididas en tres sesiones, tratando específicamente el primer motivo propuesto por Escaño (2006), el motivo del proyecto de vida, dichas actividades son diseñadas para alumnos de educación superior, con la intención de ser puestas en práctica en alumnos

de nuevo ingreso o bien en programas de tutorías. Las actividades propuestas han sido elegidas contemplando las características e intereses de los alumnos universitarios, basadas en la observación y trabajo directo con los estudiantes.

No. 1 Proyecto personal de vida

Tener un proyecto supone entender el proceso educativo como la vía para ir consiguiéndolo. El alumno es capaz de pensar en sus planes a futuro, valorando el trabajo escolar para conseguir sus objetivos.

Sesión 1

Objetivo: Los estudiantes reflexionaran sobre quiénes son y hacia donde se dirigen, visualizando las herramientas y estrategias que necesitan para llegar a cumplir sus metas propuestas.

ACTUACIONES DEL PROFESOR EN EL AULA	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> -Hablar en clase sobre los proyectos de estudio y trabajo. -Relacionar los objetivos de las explicaciones con los objetivos y proyectos de los alumnos. -Traer al aula información sobre el mundo laboral y académico (noticias, encuestas, reportajes,...). -Contar con una actitud positiva, empática y entusiasta. 	<p>Actividad de inicio: El docente detalla la importancia del autoconocimiento y del diseño de un proyecto de vida. Se indican los objetivos a seguir y la dinámica de trabajo.</p> <p>Actividad individual: Solicita a los estudiantes una breve descripción de su persona, indicando 3 virtudes y 3 defectos. Posteriormente se les indica que realicen una llamada telefónica a una persona muy cercana (de preferencia algún familiar) y le pidan los describa tomando en cuenta la misma indicación.</p> <p>Actividad en pareja: Los estudiantes forman parejas y comentan la actividad anterior, concluyendo si verdaderamente se conocen o no. El docente realiza una gráfica que muestra los resultados, utilizando rectángulos con el nombre de cada alumno, los cuales se van pegando en el pizarrón en la columna respectiva (me conozco o no me conozco).</p> <p>Actividad grupal: Cada estudiante comparte una actitud de su columna de virtudes y otra de la columna de defectos.</p> <p>Actividad de cierre: El docente motiva a los estudiantes a compartir alguna conclusión sobre la actividad y a reflexionar sobre los puntos tratados en la sesión, así como realizar un verdadero compromiso para trabajar sobre la adopción de dos actitudes necesarias para el logro de metas. Se motiva a los alumnos a seguir indagando el tema para mejorar su desempeño académico y para que participen en la segunda sesión.</p>
<p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hojas de máquina - 1 hoja de papel bond -Rectángulos pequeños de dos colores diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> -1 plumón -Fotocopias del material

Sesión 2

Objetivo: Los alumnos reflexionan sobre la importancia de fijar sus propias metas e intereses para la elaboración de un proyecto de vida.

ACTUACIONES DEL PROFESOR EN EL AULA	ACTIVIDADES
<p>-Hablar en clase sobre los proyectos de estudio y trabajo.</p> <p>-Relacionar los objetivos de las explicaciones con los objetivos y proyectos de los alumnos.</p> <p>-Concientizar a los alumnos de la importancia del trabajo colaborativo.</p> <p>-Contar con una actitud positiva, empática y entusiasta.</p>	<p>Actividad de inicio: Retomar el tema de la sesión anterior para enlazarlo con el tema de los intereses y establecimiento de metas.</p> <p>Actividad grupal: El docente organiza la dinámica “caminando a ojos cerrados” (anexo 1), mediante la cual los estudiantes reconocen la importancia de tener metas claras y caminos bien trazados, así como la decisión de solicitar alguna orientación en momentos clave.</p> <p>Actividad individual: El docente invita a los alumnos a reflexionar sobre la actividad, dando respuesta a las preguntas propias de la actividad.</p> <p><i>Actividad grupal:</i> El docente invita a los estudiantes a compartir sus respuestas, llevando a una conclusión relacionada con la importancia del establecimiento de metas.</p> <p>Actividad individual: Dar lectura a las definiciones de meta e intereses, el docente da las indicaciones para trabajar la actividad: “bosquejando mi proyecto de vida” (anexo 2), con el fin de hacer reflexionar al estudiante sobre lo que quiere y lo que no quiere.</p> <p>Actividad en parejas: Los invita a reflexionar para determinar si lo que se desea alcanzar depende de ellos mismos o de otros, y a hacer conciencia de que lo que no depende de cada uno es seguro que lo logre. Finalmente se comparten conclusiones.</p> <p>Actividad de cierre: Se cierra la sesión remarcando la importancia de la elaboración de un proyecto de vida.</p>
<p>RECURSOS</p> <p>-Figuras de cartón de las siguientes formas: Corazón, rectángulo, círculo,</p>	<p>hexágono.</p> <p>-Pañuelos o paliacates.</p> <p>-Fotocopias de material.</p>

Sesión tres

Objetivo: El alumno reflexiona acerca de la importancia de la clasificación de metas en la elaboración de su proyecto de vida, delimitando aquellas metas a corto, mediano y largo plazo.

ACTUACIONES DEL PROFESOR EN EL AULA	ACTIVIDADES
<p>-Hablar en clase sobre los proyectos de estudio y trabajo.</p> <p>-Relacionar los objetivos de las explicaciones con los objetivos y proyectos de los alumnos.</p> <p>-Contar con una actitud positiva, empática y entusiasta.</p>	<p>Actividad de inicio: Se presenta un breve resumen de las sesiones anteriores para introducir a los estudiantes en los temas y objetivo a tratar en la sesión.</p> <p>Actividad individual: Cada estudiante llena un cuadro, dividido en tres columnas, en donde toma conciencia de lo que se desea hacer, lo que ha hecho y lo que no ha hecho para lograrlo.</p> <p>Actividad en parejas: El docente forma parejas para comentar y reflexionar el ejercicio anterior, discutiendo también los medios necesarios para lograr lo que se desea hacer y lo que no se ha hecho.</p> <p>Actividad grupal y de cierre: El estudiante apoyado por el docente, elabora su proyecto de vida. El docente invita a los estudiantes a que compartan su proyecto de vida a todo el grupo. Se les motiva para que se comprometan con su proyecto de vida, concientizándolos de la importancia que tiene el aprendizaje en cada una de sus metas trazadas.</p>
<p>RECURSOS</p> <p>-Hojas de máquina.</p> <p>-Plumones para pintarrón.</p>	<p>-Copias con un resumen de las sesiones anteriores.</p>

Evaluación

Cuando lo que mueve al aprendizaje es el deseo de aprender y no el de tratar de conseguir algo a cambio de aprender, sus efectos sobre los resultados obtenidos parecen ser más sólidos y consistentes (Alonso Tapia, 1992).

Para que el aprendiz genere entonces un interés intrínseco por lo que aprende debe percibir una autonomía en la determinación de las metas de su aprendizaje y en los medios para alcanzarlas, además de estar inmerso en un contexto afectivamente favorable (Pozo, 1996).

En relación al interés y motivación intrínseca la autoevaluación es un ejercicio que alimenta dicha motivación, ejercicio que debiese ser permanente, de reflexión y de acción para la mejora del propio desempeño académico, en el caso de los alumnos, así mismo tiene como objetivo establecer las fortalezas y debilidades, que en este caso obstaculizan la motivación, factor importante en la creación de aprendizajes significativos.

La intención de llevar a cabo la autoevaluación en los alumnos luego de haber finalizado las tres sesiones, es educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual, sobre el impacto que tiene la motivación y el plan de vida en la creación de significados.

A continuación se presenta algunas técnicas que se pueden utilizar para hacer realidad los procesos de autoevaluación:

I. Bloc de autoevaluación: Se trata de una actividad en la que el estudiante evidencia los esfuerzos realizados, la valoración del trabajo conseguido (¿qué sabía?, ¿cómo lo he aprendido?, ¿qué se yo ahora?), en relación a contenidos tanto del ámbito conceptual, procedimental y actitudinal.

II. Hoja de Plan Semanal El objetivo de esta actividad es motivar al

alumno para que sea responsable de sus acciones. Él sabe que tiene una semana para realizar determinadas actividades y el mismo ha de responder de su realización.

III. El diario del estudiante. La reflexión sobre el diario permite detectar problemas, hacer explícitas las concepciones y posibilitar mejoras en

el proceso. Es uno de los instrumentos más útiles para llegar al conocimiento, análisis, comprensión y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje que realiza el estudiante.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1991)** *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana. (Ed.) (1992) *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1995).** *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Ausubel, D. P. (2002).** *Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva* (No. 370.15 A9).
- Ausubel, D. P. (2012).** *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer Science & Business Media.
- Bacon, Ch. (1993).** Student responsibility for learning. *Adolescence*, 28, nº 109, 199-211.
- Ballester Vallori, A. (2005).** *El aprendizaje significativo en la práctica*. In V Congreso Internacional Virtual de Educación.
- Braten, I. y Olaussen, B. (1998).** *The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among norwegian college students*. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 182-194.
- Coll, C. (1988).** *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142. virtudes y una de su columna de defectos. Se realiza una conclusión grupal de la actividad
- Escaño, J. y Gil M. (2006). La enseñanza de la motivación y el esfuerzo. <http://www.geocities.com/motivacionescolar/>
- García, T. y Pintrich, P. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 447-486.
- Gómez, L. Tema: Proyecto de vida. www.uv.mx/dgdaie/files/2013/03/z26-Proyecto-de-Vida.pdf.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5 (4), 289- 309.
- Pozo, I (1996) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid. Alianza Psicología y Educación.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 19(1), 107-119.
- Vallori, A. B. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. Seminario de Apre-

Anexos

Tabla 1. Anexo 1

Dinámica: “Caminando a ojos cerrados”	CAMINANDO A OJOS CERRADOS
---------------------------------------	---------------------------

Dinámica que trabaja la importancia de trazar un camino claro y preciso para llegar a la meta deseada y de apoyarse en las personas indicadas cuando sea necesario.

Lugar: exterior, se recomienda un sitio amplio y que no haya mucho ruido. Nº participantes: No más de 20 estudiantes, pero es indispensable contar con 4 personas de apoyo.

Material: pañuelos, papel.

Con anterioridad al inicio de la dinámica se debe preparar un circuito en el cuál se van a marcar 4 sitios. En cada uno de estos sitios se van a dejar tantas figuras de cartón como número de participantes con las letras: A (forma de corazón), F (forma de hexágono), T (forma de círculo), E (forma de triángulo). Es decir, si el grupo es de 20 participantes en un sitio dejar 20 figuras de cartón con la letra A, en otro 20 con la letra F y así sucesivamente. Una vez ya preparado el circuito y los 4 puntos, se inicia la dinámica: tomamos a los participantes y desde otra sala o lugar se les venda los ojos y se les lleva a ciegas hasta el lugar de salida del circuito. Allí se les explica que tienen que realizar un camino, que tendrán que ir cogiendo unas figuras de cartón y que si en algún momento no saben por dónde ir y quieren, pueden pararse, levantar la mano y alguien acudirá en su ayuda. Así que de uno en uno se les va dejando ir por el circuito hasta que salgan todos. Evidentemente, los participantes no saben por dónde ir porque no ven y no conocen el circuito así que en más de una ocasión de van a ver obligados a levantar la mano y pedir ayuda a no ser que quieran ir por su camino. Una vez todos los participantes están en el circuito, 3 de los responsables van a acudir a ayudar a aquellos que levanten la mano para dirigirles nuevamente por el camino diciéndoles por donde tienen que ir , como por ejemplo: “sigue 10 metros adelante y luego gira a la izquierda”. El otro responsable va a encargarse de hacer que los estudiantes se equivoquen y sin que la gente levante la mano va a ir dando instrucciones erróneas a los participantes para que pierdan el camino. Debate: Una vez todos los participantes hayan acabado el circuito se les destapa los ojos y se inicia el debate al que proponemos una serie de preguntas: - ¿Qué les ha parecido la dinámica? - ¿Qué tan difícil ha sido llegar a la meta? - ¿Pidieron mucha ayuda o caminaron por su cuenta? - ¿Cuál consideran que es el significado de las letras? (ejemplo: Amor, Familia, Trabajo y Estudios, dependiendo de sus intereses y valores) - ¿Creyeron que podían haber caminado solos sin ayuda? - ¿Qué creen que representa el circuito? - ¿Qué representa el hecho de levantar la mano? - ¿Y a quién creen que representan las personas que les ayudaban? - ¿Qué personas consideran han estado en su vida guiándoles por caminos equivocados como el caso de la persona que les daba indicaciones sin haberlas solicitado?

Tabla 2. Anexo 2

Bosquejando mi proyecto de vida	METAS A LARGO PLAZO	METAS A MEDIANO PLAZO	METAS A CORTO PLAZO
LO QUE QUIERO			
LO QUE NO QUIERO			



evolución y origen del modelo del procesamiento de la información de Robert Mils Gagné

Una propuesta de intervención

28

Salvador Piñón Alamillo

Universidad Pedagógica de
Durango

chavaalamillo@hotmail.com

Resumen

Este trabajo que se presenta, se basa en un reconocimiento de las teorías que sustentan el trabajo realizado por Robert Mills Gagné (1916-1940) y de cómo logra con la conjunción de las teorías de Skinner con el condicionamiento operante, de Piaget y su psicogenética, además de Bandura con su teoría cognoscitiva social, integrarlas y proponer un diseño instruccional ecléctico, basado en el modelo que sugiere. Además de que el aprendizaje lo concibe como un cambio de conducta, reconociéndole a al autor los principios en que se definen las competencias actualmente dentro del ámbito educativo. Basa su teoría en lo que ha llamado Procesamiento de la Información y que se retoma para que pueda servir de antecedente y lograr establecer una propuesta de intervención educativa, guiada en esta teoría y bajo los principios que este autor maneja, a fin de dar cuenta de su efectividad en la educación de un individuo.

Palabras clave

Ecléctico - Procesamiento - Diseño Instruccional – Aprendizaje

Abstract

This text presents important information about an integration of the theories supporting the work done by Robert Mills Gagné (1916-1940) and how it achieves the combination of the theories of Skinner with the operant conditioning by Piaget and his psycho genetics. The social cognositive theory by Bandura is also integrated and an institutional eclectic disigne based on the sugested model is proposed. Besides the author conceives learning as a change of conduct, he is recognized for the basic definitions of the competences in the education sphere. He bases his theory on what has been called Information Processing that could serve as a precedent to establish an educational intervention proposal guided by this theory and according to the author's principles in order to realize its effectiveness in the education of an individual.

Keywords:

Eclectic - Processing - Instructional Design - Learning

1. Introducción

Actualmente la enseñanza de las matemáticas ha representado un verdadero reto para los que de alguna manera tienen la gran responsabilidad de generar el proceso de enseñanza por un lado y de aprendizaje por el otro lado, una dualidad que para que resulte eficaz no depende única y exclusivamente de estos dos factores, sino de una serie de situaciones que pudieran dar respuesta a conocer si aprende o no algún alumno.

Aquí es precisamente en donde resulta necesario buscar alternativas que logren mejorar el aprendizaje dentro de las aulas, por lo que, con la presentación de esta obra se busca primordialmente el poder ofrecer una alternativa de intervención que resulte eficaz y que en verdad sea aplicable para poder generar el aprendizaje en los educandos.

Así pues, se hace un recorrido inicial acerca de los aportes que se han ido generando desde el aprendizaje que se da a través de un estímulo y obtener una respuesta, tendiendo entre sus defensores a Iván Pavlov y Skinner, pasando por las propuestas de que el aprendizaje se da indudablemente por etapas plenamente establecidas, lo que Piaget propone en su teoría psicogenética, pasando además incluso por autores como David Ausubel con su aprendizaje significativo, hasta Vigotsky con aportes acerca de la psicología social y Bandura con su teoría cognoscitiva social y aprendizaje vicario, al observar a los demás y el activo, el cual se aprende haciendo a la vez.

Para llegar a Robert Mills Gagné, quien retoma de todos ellos algunos aportes y logra establecer una nueva teoría denominada Procesamiento de la Información. Y quien para poder explicar este modelo, basaba sus interpretaciones con el símil de la mente humana con un computador, y aunque tuvo muchos detractores, logró construir un diseño instruccio-

nal, en donde conglomeró las diferentes teorías: Conductistas, Psicogenéticas y Aprendizaje Social, por lo que se denominó una teoría ecléctica.

Al paso del tiempo este diseño todavía resulta posible retomarlo y aplicarlo, particularmente en el ámbito de la educación, en donde resulta necesario generar los procesos que ayuden a los alumnos a modificar sus conductas, lo que llamó Gagné como el aprendizaje.

Entonces, en este trabajo se parte primeramente de revisar como se ha ido evolucionando a través de la historia con los diferentes aportes que tuvieron su vigencia en su espacio y en su tiempo, pero que en esa realidad su aplicación fue demostrable, hasta que se rompía ese paradigma, lo que Popper, (1991) llamaba como la falsación, es decir, lo que era verdadero en su momento, se lograba demostrar aspectos que la hacían tener poca validez y se iniciaban nuevos paradigmas.

Se hace necesaria también una revisión de los aportes esenciales de Gagné como son los tipos de capacidades que se desarrollan, los diferentes aprendizajes que se logran y los eventos externos que se requieren para que éstos se den; además de explorar aspectos biológicos de la constitución cerebral, que aunque el autor no lo explica, es necesario hacerlo, aunque de manera muy general.

Finalmente se concluye con la propuesta de intervención pedagógica basada en el Procesamiento de la Información de Gagné aplicable a alumnos de tercer grado de Educación primaria, incluyendo una situación didáctica basada en la propuesta teórica de Guy Brousseau.

Evolución y origen del modelo de procesamiento de la información de Robert Mills Gagné

Si se entiende que el aprendizaje es todo aquello que se le presenta al individuo y que al interiorizarlo, éste provoca un cambio de actitud, entonces

es cierto que ¿cualquier cambio que se presenta en un individuo es señal de manifestación de un aprendizaje adquirido? Es aquí precisamente donde es necesario centrar la discusión y dejar en claro algunas afirmaciones y preceptos reales que van direccionando lo que se conoce como aprendizaje.

Los cambios actitudinales manifiestos en el ser humano no siempre son producto o el resultado de un aprendizaje, ya que existen respuestas que se dan de manera intuitiva y que no representan un procesamiento de información específico para ello, como por ejemplo el “pincharse” con un objeto; al suceder el hecho se produce un acto reflejo, que hace que de inmediato retire la parte del cuerpo en donde sucedió el evento, aquí lo que se presenta es una respuesta a un estímulo externo y que el cuerpo reacciona por medio de reflejos involuntarios; es decir es una respuesta meramente motora, por lo que no hay que aprenderla, o sea, ya está establecida en nuestra anatomía neuronal, sin omitir por supuesto que en este proceso, aunque sea de esta manera, intervienen conexiones sinápticas para que suceda, pudiéndose convertir en aprendizaje.

Aunque para conocer cómo es que sucede el aprendizaje, resulta necesario revisar algunos aportes y ejemplos reales, en donde se pone de manifiesto algunas situaciones, ya sea del contexto en donde se encuentra el individuo que influye determinantemente o internas, referidas a las capacidades que posee el individuo, quien es el que aprende.

Para entender verdaderamente lo que es el aprendizaje y si éste ocurre en cualquier contexto o realidad, habrá que recordar el caso del niño de Aveyron¹, quien fue encontrado en

¹ Las atenciones que el doctor Itard y compañía brindaron al niño mejoraron su aspecto físico y social, aunque los progresos fueron lentos, luego de la fase inicial. Itard se dio cuenta de los problemas de aprendizaje que mostraba Víctor y que de alguna manera se le trataba de enseñar a hablar y comportarse de manera civilizada pero los resultados siempre eran frustrados.

los montes Pirineos en Francia y que tenía un aspecto salvaje y que a pesar de haber sufrido inclemencias en el lugar de donde procedía, logró sobrevivir sin ningún problema, presentando serios retrasos en su aprendizaje. Esto demuestra pues, que el muchacho pudo adaptarse desarrollando algún tipo de aprendizaje, aunque limitado, que logró construir al interactuar con su medio ambiente del cual procedía.

Es decir, hay una realidad demostrada de que un ser humano “aprende” a comportarse de acuerdo al medio en que se encuentra o desenvuelve, entonces se puede afirmar que el aprendizaje se logra en cualquier contexto, en la medida en que el individuo interactúa con lo que tiene a su alrededor.

Estudiar estos procesos que tienen que ver con las estructuras internas en el ser humano, resulta muchas de las veces muy complicado, ya que es necesario remontarse irremediablemente, al cómo se generan los procesos en el cerebro o el sistema nervioso del que está conformado.

De esta forma e históricamente, el ser humano ha tratado de explicar este tipo de implicaciones, teniendo en primera instancia a los conductistas quien ven en Iván Pavlov (Bower & Hilgard, 1989), a uno de los personajes que realizaron aportes fuertes, al tratar de explicar cómo es que se da el aprendizaje en las personas por medio del condicionamiento clásico, Watson le continúa a través de su propuesta.

En sus tratados demostraban que existen respuestas a estímulos y éstos pueden ser incondicionados pasando a ser condicionados, y así producirse el conocimiento; esto por supuesto va perdiendo sustentabilidad, ya que a través de diversas situaciones se puede comprobar que aún sin haber condicionamientos, se puede producir conocimientos. Si aplicamos este razonamiento, y que defendían que se puede decir que el niño, de acuerdo al contexto en que se encuentre es

como adquiere conocimientos y éstos se conservan en el individuo como experiencias adquiridas y aprende a obtener cierto comportamiento ante ello.

Tal es el caso de un niño que se dedique a vender algún artículo, él sabe qué cambio debe de dar al pagársele con cierta cantidad monetaria sin ningún problema, acción que fue aprendiendo de manera natural al tener un condicionamiento permanente y dar respuestas unidireccionales para tal efecto, entonces es precisamente en donde éste mismo niño al presentársele alguna situación problemática en donde intervengan más variables, tendrá algunas dificultades y probablemente podrá o no resolverla.

Es aquí en donde surge la posibilidad de que acceda a nuevas estructuras de pensamiento, entonces pues, surge Skinner quien menciona que deben de existir reforzamientos para que se dé el aprendizaje, lo que llamó condicionamiento operante o aprendizaje asociativo; por lo que al estar en alguna situación diferente y que existan reforzadores el proceso se hará más completo.

Para el mismo caso: si se le dijera al niño que de vender diez artículos tendrá cierta ganancia, éste tratará de hacerlo y entender que esta manera es la mejor para obtener este aliciente, lo que se traduce en decir que de manera extrínseca se recibe un reforzador y el niño aprende a llevarlo a cabo a cambio de algo; aunque al igual que los predecesores, estas ideas, pierden vigencia, porque a pesar de ello, el individuo genera conocimiento, y no necesita precisamente de reforzadores ni condicionamientos, ya que el propio conocimiento se va construyendo y éste sufre transformación.

Entonces el niño va incorporando nuevas enseñanzas a su repertorio, recordando que lo hace siempre fuera de cualquier contexto escolar o áulico; pero, es verdaderamente necesario ir más allá para tratar de comprender si

el niño aprende o no aún que esté en este tipo de ambientes.

Estos cambios en la historia y vigencia de postulados es lo que Kuhn (1962) llamó como un cambio de paradigmas, en sus tres ideas centrales: pre-paradigma, paradigmático y se produce una crisis o revolución surgiendo nuevos postulados, perdiendo vigencia el anterior y generándose un post-paradigma; o sea una nueva generación de conocimientos científicos

En referencia a estos cambios en el conocimiento científico y al tratar de explicar la propia evolución surgen los aportes realizados por Piaget (Richmond, 1981) en su teoría psicogenética, donde el individuo elabora su conocimiento pasando por ciertas etapas de desarrollo establecidas y que al interactuar con los objetos lo graba, asimilar, acomodar y lograr un equilibrio con sus conocimientos; o sea el conocimiento no era interior (aunque los prioriza), ni exterior, sino surgía de esa interacción e integrar los resultados; aunque a esto, la crítica esencial es que su teoría es lineal y atribuye sus hallazgos en observaciones de niños Suizos de clase media, no pudiéndose aplicar estos estadios en otros contextos de la forma en que se describen los procesos evolutivos o estadios, aunque es necesario reconocer su aporte epistemológico realizado en su época.

Ya los teóricos conductistas / cognoscitivistas centraban sus discusiones al explicar que el individuo tenía ciertas estructuras internas que se iban modificando en cuanto el individuo tenía acceso a nuevas experiencias, siempre y cuando éstas fueran incorporadas a través de los sentidos; Gagné retoma algunos aportes de estos teóricos e incluso ofrecía comparaciones precisas aún sin explicarlas a detalle de cómo el trabajo interno en el cerebro se asemejaba a una computadora; es decir, consideraba aspectos internos centrales, los cuales (Gagné, 1987) denominó capacidades y éstas las

las distribuyó en cinco grupos:

- Capacidades intelectuales: El conocer; en este tipo de capacidad aprendida se trata del "saber cómo", es decir, de un conocimiento procesal. son las capacidades que hacen posible el uso del símbolo (p.50)

- Capacidades verbales: El saber expresarse; Es la capacidad aprendida de enunciar ideas, es el "saber qué", o conocimiento declarativo (p.47)

- Estrategias cognitivas: El saber; Son las habilidades, que controlan los procesos internos del propio sujeto. Se trata de las habilidades que permiten a los sujetos regular sus propios procesos internos de atención, aprendizaje, recuerdo y pensamiento (p.50)

- Estrategias motoras: El saber hacer; Son los actos unitarios que realiza el individuo. Los movimientos del individuo están organizados de tal manera que constituyen una acción total armoniosa, regular y bien sincronizada (p.63)

- Actitudes: El ser. Conocer las consecuencias de los actos y el permitir al individuo seleccionar de la variedad de opciones con que cuenta (p.64)

Dicho lo anterior, se puede decir incluso que se le puede atribuir a este autor, el sustento de lo que hoy se conoce como competencia.

A su modelo lo llamó Modelo de Procesamiento de la Información, que se puede definir como la actividad de la mente humana que implica la recepción, el almacenamiento y el uso de información (Woolfolk, 2010), y que explica de la siguiente manera: primeramente comienza el proceso a través de receptores con que cuenta el ser humano (que son los cinco sentidos) recibe información y ésta es procesada y pasada a una memoria llamada a corto plazo o de trabajo y posteriormente al interiorizar o afianzar este conocimiento se conduce a una memoria a largo plazo en donde se generan las expectativas y que se demuestra ese

conocimiento al exterior por medio de los efectores y así continua el mismo proceso, al poder regresarse hasta la memoria, ya sea a corto plazo en menor tiempo, o a la de largo plazo en donde se encuentra almacenada la información.

Aunque, esta teoría al igual que las anteriores tuvo sus detractores, ya que no se puede concebir al ser humano, solo como un elemento tecnológico, que solo recibe, procesa y da información, sino que está influenciado por el medio y por diversas formas de interacción que lo hacen aún más difícil el abordar su comportamiento y explicar algunos procesos que va generando.

Es la manera más cercana de poder justificar el cómo es que se produce el aprendizaje, y resulta interesante retomarla y a partir de ella, buscar algunos otros aportes que enriquezcan esta postura, para encauzarla Y poder elaborar una propuesta metodológica en donde se pueda aplicar el modelo del procesamiento de la información para conocer su verdadero impacto.

Bajo éstas premisas, surgen los teóricos que fundamentan sus conjeturas y se centran en lo que se llaman cognoscitivistas/ constructivistas, de aquí Gagné retoma algunos aspectos muy elementales de Ausubel quien introduce los aprendizajes significativos, en donde nos habla de que la estructura cognitiva está compuesta por conceptos e ideas y que se encuentran organizados de tal manera que adquieren sentido para el individuo, centrándose en dos dimensiones (Díaz - Barriga & Hernández, 2002 p.38), a) Modo en que se adquiere la información y b) forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz.

Gagné retoma lo referido precisamente al que se refiere a la recepción sin dejar de lado los otros dos y elabora él mismo una clasificación acerca de los aprendizajes que el individuo

tiene, además de los procesos internos, los referidos a los estímulos externos, considerando que al igual que los internos éstos tienen mucho que ver en cómo se va produciendo el aprendizaje.

De este último enfoque retoma el aprendizaje social de Bandura que se inserta en este tipo de aprendizaje y que además agrega el vicario, a decir de aquel que se adquiere observando y repitiendo la conducta de los demás, aportando una nueva teoría denominada teoría cognoscitiva social.

Al respecto de esta influencia exterior Gagné (1987) establece ocho eventos de aprendizaje, que se favorecen desde fuera del individuo y que los clasificó en:

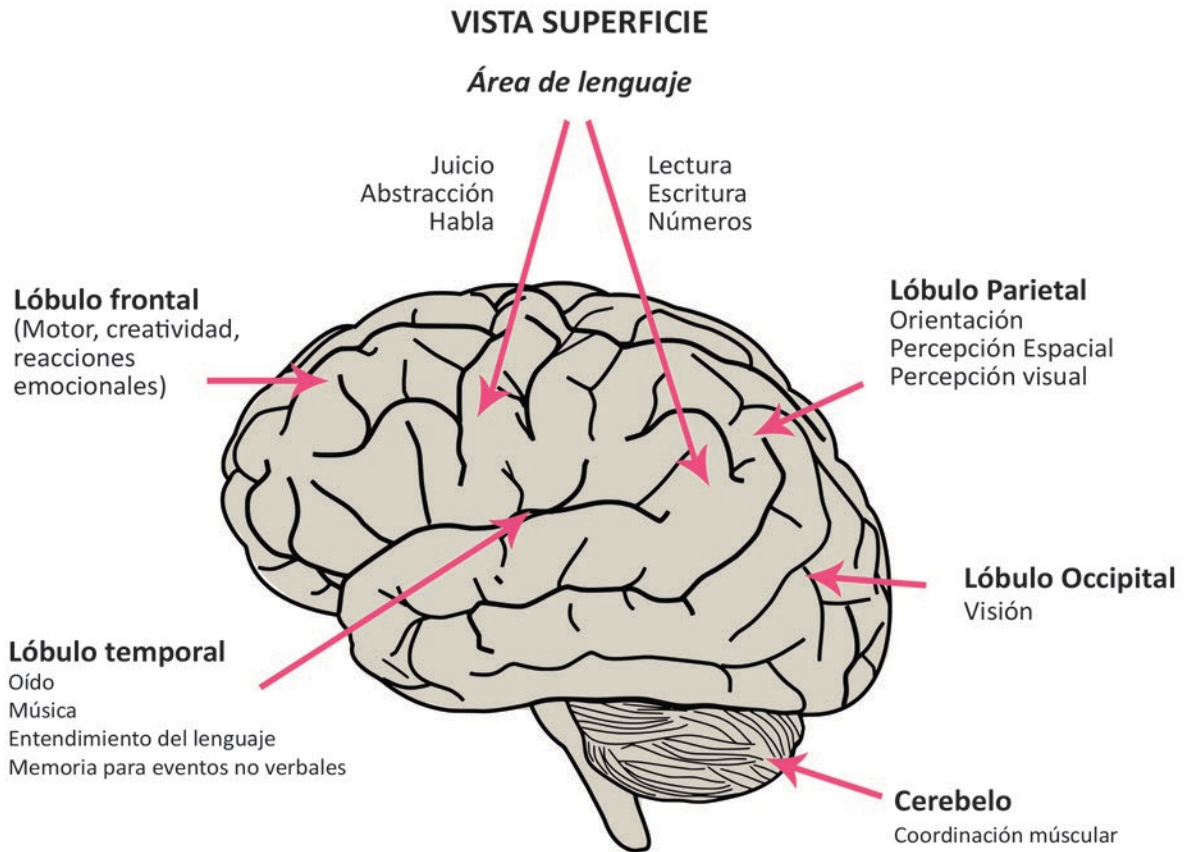
- Generar atención.
- Informar a los sujetos cuál es el objetivo del aprendizaje
- Estimular el recuerdo de lo aprendido
- Presentar el estímulo
- Dar orientación en el aprendizaje
- Evocar el desempeño
- Ofrecer retroalimentación
- Evaluar el desempeño
- Incrementar la retención y generalización (p. 248)

Siguiendo esta serie de pasos Gagné los integra en un diseño instruccional, aseverando que al terminar este ciclo de eventos, el individuo es capaz de lograr el aprendizaje o tener un cambio de conducta observable, al poder evaluar el resultado.

Aspecto Biológico

Y aunque Gagné no explica en su modelo como se dan los procesos internos, solo los describe, es necesario abordar, aunque de manera muy general un esbozo que desde el punto de vista biológico se conoce, lo que da pie al reconocimiento de una estructura física plenamente conformada por áreas específicas de intervención.

Muchas han sido las interpretaciones que surgen para poder explicar, qué partes del cuerpo humano intervie-



Esquema E1. Vista Superficie del cerebro

Este es el órgano tan maravilloso en donde a través de su composición física se comprendan aspectos del cómo se produce el aprendizaje en cada uno de los individuos que conforman unidades indivisibles y con características tan variadas en cuanto a comportamientos, pero que adentrándose en este órgano, comparte similitudes cada uno tan asombrosas que se ha determinado de manera precisa el cómo integra, procesa y genera información.

Es ahí en donde a través de conexiones sinápticas se activan áreas del cerebro que permiten realizar acciones o generar conductas que tiene su génesis explicativa en estas áreas ya localizadas y que continúa su estudio,

en donde el cerebro cuenta con áreas de aprendizaje perfectamente definidas y estructuradas para su estudio (Esquema E1).

Se puede decir pues, que el modelo propuesto por Gagné es denominado ecléctico, ya que integra varias posturas teóricas, considerando además estímulos externos, y en donde intervienen las estructuras internas del individuo, para que de esta manera se pueda lograr un cambio de actitud lo que se traduce en aprendizaje.

Centrada esta idea, se propone un modelo de intervención educativa, basado en el Procesamiento de la Información de Gagné, incorporando aportes realizados en el área de la di-

dáctica de la matemática por Guy Brousseau (1986), quien explica que es necesaria la intervención del docente, y dejar al niño ante alguna situación planteada para que no solo reproduzca las formas que se enseñan para solucionarlo, como ocurre con frecuencia, sino provocar que el niño utilice además, sus propias estrategias y elementos que posee.

Entonces para poder clarificar el aporte acerca de las situaciones didácticas (Brousseau, 1986), se refiere al momento en que el docente selecciona la situación que va a plantear al alumno y la presenta, para que el propio estudiante sea quien pueda encontrar la solución.

Propuesta del Modelo de Intervención

Ficha de Encuadre

<p style="text-align: center;">COMPETENCIAS:</p> <p>* Resolver problemas de manera autónoma * Validar procedimientos y resultados</p> <p style="text-align: right;">* Manejar técnicas eficientemente * Comunicar información matemática</p>	
APRENDIZAJE ESPERADO	EJE
	SENTIDO NUMÉRICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO
Resuelve problemas que implican multiplicar mediante diversos procedimientos	<p style="text-align: center;">PROBLEMAS MULTIPLICATIVOS</p> <p style="text-align: center;">Resolución de multiplicaciones cuyo producto sea hasta el orden de las centenas, mediante diversos procedimientos (como suma de multiplicaciones parciales, multiplicaciones por 10, 20, 30 . etc.</p>

Simbología



Seguir instrucciones que proporciona el guía, durante la actividad planteada



Trabajo a desarrollar de forma individual o en binas



El trabajo que se desarrollará en esta actividad será en equipo









Se hará una evaluación, para establecer los avances logrados

Esquema de Intervención

ETAPA	PROCESOS INTERNOS	EVENTO DE ENSEÑANZA	ACCIÓN	SIMBOLOGÍA Y TIEMPO
Sesión de trabajo I	Repetición	Generar atención	Presentar a los alumnos el código de colores y su valor en una lámina y a partir de aquí escribirá cantidades considerando su valor posicional	Una hora =1 =10 =100
Sesión de trabajo II	Expectativa	Informar a los sujetos cuál es el objetivo del aprendizaje	Se les comentará que al terminar esta secuencia, serán capaces de multiplicar por 10,20,30 etc..	Media hora
	Recuperación de la información hacia la memoria de trabajo	Estimular el recuerdo de la aprendido	Se hacen agrupaciones de cinco elementos, luego éstos hacen grupos de 10, de 20etc.	Una hora

Esquema de Intervención

ETAPA	PROCESOS INTERNOS	EVENTO DE ENSEÑANZA	ACCIÓN	SIMBOLOGÍA Y TIEMPO
Sesión de trabajo III	Percepción selectiva	Presentar el estímulo	Se presentan fichas de diferentes colores: azul =unidad, roja= decena verde= centena	 Media hora
	Codificación semántica	Dar orientación en el aprendizaje	Los niños agrupan fichas azules en decenas, cambiándolas por color rojo, luego estas las transforman a centenas, cambiándolas por el color verde. Agrupan para comprender mejor la multiplicación (ejemplo: 5 veces 10 = 50	 Una hora
Sesión de trabajo IV	Emisión de una respuesta	Evocar el desempeño	Resuelve el calcular cuántos cuadros se encuentran en una figura cuadrículada, a partir de seccionarla y multiplicar.	 Una hora
	Reforzamiento	Ofrecer retroalimentación	Resuelve diferentes situaciones problemáticas planteadas donde recupere la información que ha integrado.	 Una hora
	Recuperación y reforzamiento	Evaluar el desempeño	Se le presenta una serie de actividades para que descubra el resultado final a partir de los procedimientos que haya construido	 Hora y media
	Recuperación y generalización	Incrementar la retención y generalización	Encuentra la cantidad de cuadros en una cuadrícula a partir del aprendizaje logrado.	 Una hora

Resultados

Esta propuesta tiene sus bases el modelo de procesamiento de la Información y se encuentra acorde a los programas vigentes en educación primaria en México, por lo que es recomendable su aplicación, considerando los tiempos estimados; además de que este diseño instruccional es efectivo, en la medida en que quien tome el papel de guía lleve y conduzca los procesos acorde a las características de los niños en esta edad, y se complementa con un anexo de actividades a desarrollar.

La intervención se llevó a cabo con alumnos del tercer grado sección "A" de la escuela primaria "Gustavo Vera Vargas" a cargo del profesor José Alejandro Legarreta Morales, quien dirigió cada uno de los eventos, previa preparación de sesiones y materiales; encontrándose los resultados siguientes:

- Al principio los alumnos manipularon los materiales que se ofrecieron con la finalidad de utilizarlos en las encomiendas que se realizaron, los cuales resultaron de mucha ayuda, facilitando el descubrir los caminos más adecuados, en la resolución de algunas situaciones planteadas.
- Aunque los trabajos realizados fueron diferenciados, es importante destacar que los que se refieren a la interacción con otros, resultaron más fructíferos al intercambiar puntos de vista y de esta manera ayudar a los alumnos que presentaban algún tipo de complicación al resolver alguna situación.
- Cuando se les indicaba el camino a seguir, los alumnos podían construir sus propias formas, al decidir, qué o cuáles estrategias podían aplicar.
- Los alumnos que presentaban un avance importante, el docente los incentivó de manera constante, ante lo cual, mostraban una gran satisfacción, sin dejar de lado a los que presentaban alguna dificultad en los procesos.
- La función del docente es fundamental, ya que siempre fungió como un guía, ayudando a los alumnos a recordar aspectos aprendidos para que se pusieran en práctica.
- Presentan un buen avance, ya que al final de la intervención, pudieron crear situaciones problemáticas, de manera individual, en donde introdujeron varios elementos y además los resolvieron utilizando la multiplicación como base.
- En cuanto a las situaciones didácticas planteadas, fue necesario que pusieran primeramente en marcha los elementos que poseen o conocimientos previos, para posteriormente y de manera natural, el alumno, pudiera ir encontrando formas más útiles para llegar al resultado final.
- Como todo diseño instruccional, es necesario planear las situaciones didácticas acorde a los espacios, los tiempos y las edades de los alumnos, con la finalidad de obtener mejores resultados; haciendo un uso óptimo del tiempo, así como de los materiales de apoyo.

Referencias bibliográficas

Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (1989 (reimp. 2011)). *Teorías del aprendizaje: teorías del procesamiento de la información de la conducta. Desarrollos recientes en las teorías cognoscitivistas y conductuales.* México: Trillas.

Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques: Recherches en Didactique des Mathématiques.* Trad: Centeno J. y colaboradores., vol. 7 N°2 pp. 33-115.

Díaz - Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Gagné, R. M. (1987). *Las condiciones del aprendizaje.* México: Nueva Editorial Interamericana. pp.363.

Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de la revoluciones científicas.* México: fondo de cultura económica.

Popper, K. (1991). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico.* Barcelona: Paidós.

Richmond, P. G. (1981). *Introducción a Piaget.* Trad. ignacio Álvarez Bara. España: Fundamentos.

Schunk, D. H. (2012). *Teoría del aprendizaje: una perspectiva educativa.* México: Pearson Educación, pp.568.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa.* México: Pearson. pp.648.



a mediación docente

Una explicación desde la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein

36

Sandra Micaela Nájera Saucedo

Doctorando en la Universidad Pedagógica de Durango

sandranajeras@hotmail.com

Resumen

En este artículo, se presenta una aproximación a la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y la Experiencia de Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein. La intención es explicar la importancia de la mediación docente en la construcción de los aprendizajes. Un primer análisis se centra en los conceptos básicos de dicha postura teórica; las intenciones, juicios de valor y aportaciones del autor al campo; la relación de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva con otros paradigmas teórico- explicativos y los argumentos a favor y en contra de la propuesta teórica analizada. Un segundo momento del estudio, lo constituye la implementación de una estrategia didáctica basada en los criterios de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), donde se explicita el uso práctico del modelo teórico-metodológico de Feuerstein, para la modificación de las estructuras cognitivas en los alumnos y con ello el aprendizaje.

Palabras clave

Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM), mediación docente, aprendizaje.

Abstract

This article presents an approach of The Structural Cognitive Modifiability and Mediate Learning Experiences Theory by Reuven Feuerstein. The purpose of this article is to clarify the importance of teaching mediation through building learning. The first analysis is focused on the basic concepts, intentions, points of view, author contributions to the field, relationship between The Cognitive Modifiability Theory with others theories, and arguments in favor and against the analyzed proposal. The second analysis is formed thru the implementation of a strategy based on the Mediated Learning Experience (MLE), where the practical use of the theoretical and methodological model by Feuerstein states of modification of the cognitive structures in students and learning.

Keywords:

Structural Cognitive Modifiability, Mediated Learning Experience (MLE), teaching mediation, learning.

Introducción

En las últimas décadas, calidad de la educación y por consiguiente, la de los aprendizajes logrados por los estudiantes en cualquier nivel educativo, se han constituido como la meta principal de los sistemas educativos a nivel global. Estos requerimientos han traído como consecuencia, poner en el centro de la discusión la eficiencia de la intervención docente en el trabajo que se desarrolla durante el proceso educativo para el aprendizaje de los alumnos.

Estas tendencias, plantean un área de oportunidad para la búsqueda de modelos de intervención pedagógica que se ajusten y respondan a las necesidades y perfiles de los niños adolescentes y jóvenes del siglo XXI; a los requerimientos de las autoridades educativas y a las demandas sociales y económicas de un mundo en constante cambio.

La nueva realidad y del desarrollo acelerado del conocimiento, vienen a plantear la necesidad ineludible de reconsiderar todos los marcos teóricos que explican y han explicado el aprendizaje, y a partir de ellos, reflexionar sobre sus posturas en torno a la intervención del docente que respondan a la realidad compleja y a veces caótica de una realidad donde los viejos paradigmas entran en crisis (Khun, 1971) y emerge la necesidad de nuevas matrices disciplinares para explicar los procesos de mediación docente.

Bajo estas circunstancias, la labor del docente implica un compromiso constante en la búsqueda de estrategias, ambientes, materiales y herramientas que resulten altamente favorecedores para que los alumnos desarrollen y potencien sus niveles de aprendizaje y los procesos cognitivos que traen aparejados.

Analizar los procesos de mediación, implica acercarse al objeto desde diversas aproximaciones con el propósito de ir trazando rutas de discusión que permitan acceder a un conocimiento más complejo y elaborado.

Por décadas, predominaron las concepciones conductistas para el explicar los procesos de aprendizaje y enseñanza; posteriormente a partir de los años setenta surgen tendencias que abordan el aprendizaje desde los procesos cognitivos del aprendiz (Piaget); luego, dichas posturas se complejizan y aparecen las explicaciones cultural-cognitivas de la escuela rusa (Vygotsky, Luria, Leontiev). Cada una de estas perspectivas teóricas define en su momento el papel del profesor y le otorgan el perfil de guía, acompañante, promotor o mediador del proceso de aprendizaje; estas miradas teóricas le otorgan a la intervención del docente especificidades que se identifican plenamente con cada paradigma.

Para explicar los procesos de mediación docente, se aborda en este trabajo, la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein, quien a través de su Experiencia del Aprendizaje Mediado plantea un acercamiento desde donde se reinterpreta y explica la importancia del mediador humano (en este caso en particular del docente) en el proceso de construcción de los aprendizajes por los sujetos humanos.

Feuerstein (1963, citado por Álvarez, 2015) sostiene que el ser humano es un sistema abierto que a lo largo de su desarrollo tiene la capacidad para modificarse a sí mismo, siempre y cuando exista un acto humano que le otorgue los apoyos y ambientes adecuadas para el logro de sus capacidades. Con el objeto de realizar una aproximación de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, es oportuno definir algunos de los conceptos que dan sustento a la misma, siendo estos los que a continuación se mencionan.

Caracterización de la teoría

Conceptos principales

Aprendizaje. Proceso por el cual los sujetos, tanto los que aprenden como los que enseñan, acrecientan su motivación personal, crean hábitos de trabajo, planifican, buscan objetivos, desarro-

llan el sentimiento de capacidad y la imagen de sí mismos, modifican el proceso por el cual conocen, aprenden a aprender y enriquecen su sistema básico de necesidades, su estructura cognoscitiva y su personalidad (Orrú, 2003).

Inteligencia. Cualidad plástica, moldeable, accesible al devenir, y por ello no inmutable (Feuerstein, 1980); además se le conceptúa como un proceso dinámico de autorregulación capaz de dar respuesta a la intervención de los estímulos ambientales (Feuerstein, citado por Orrú, 2003).

Modificabilidad. Se dice respecto de las alteraciones capaces de ser producidas en la personalidad, en el modo de pensar y en el nivel de adaptación global del propio individuo en el nivel funcional de mutabilidad significativa, consistente y permanentemente en su evolución y siendo posible que ocurra activamente en el individuo independientemente de cualquier condición de desarrollo natural del mismo (Feuerstein, 1991). El cambio se produce en el sujeto mediado de forma duradera, continua y estando disponibles para el individuo cuando éste se encuentre en circunstancias que le exijan flexibilidad y adaptación para la resolución de problemas (Orrú, 2003).

Cognitiva. Se refiere a los procesos donde son percibidas (input) elaboradas y comunicadas (output) las informaciones para el individuo, siendo pre-requisitos básicos de la inteligencia donde están contenidas las funciones cognitivas que dirigen la capacidad del individuo de hacer uso de su experiencia ya vivenciada en la adaptación de nuevas situaciones incluso más complejas (Orrú, 2003).

Estructural. Por ser un sistema global e integrado constituido por elementos interconectados e independientes entre sí, caracteres de la estructura mental que así mismos se influncian, ordenan, moderan y se afectan mutuamente, produciendo a partir de una

disfunción cognitiva el input, elaboración o el output, alteraciones en el sistema cognitivo constituyente de las operaciones mentales de la inteligencia indispensables a todo tipo de aprendizaje (Orrú, 2003).

Mediación. Proceso por el cual se desarrolla una interacción entre un individuo con funciones cognitivas deficientes o insuficientes, con otro que ya posea un conocimiento experimental y una visión determinada para provocar modificaciones o perfeccionamiento de las funciones cognitivas del otro (Feuerstein, citado por Noguez, 2002).

Criterios de mediación. Serie de parámetros para la interacción que el mediador debe contemplar e integrar con el alumno (Feuerstein, 1994 citado por Álvarez, 2015). El hecho de que se los tome en cuenta y los integre en su práctica docente cotidiana ayudará al logro de experiencias de aprendizaje del mediado.

Experiencia de aprendizaje mediado. Consiste según Feuerstein (1991) en la transformación de los estímulos a través de un mediador que los ordene, organizándolos y modificándolos para una mejor interpretación del universo que lo rodea, proporcionando condiciones para una mejor cualidad en su desarrollo. El mediador interviene en el proceso seleccionando, cambiando, ampliando e interpretando el estímulo y la respuesta del aprendiz.

Mapa cognoscitivo. Se refiere al modo de pensar y resolver problemas a través del análisis reiterado de aprendizaje (Orrú, 2003).

Habilidades cognitivas. Procesos que se realizan para estructurar el conocimiento teniendo en cuenta la atención, comprensión, elaboración, memorización y recuperación (Feuerstein citado por Noguez, 2002).

Potencial de aprendizaje. Capacidad de un individuo para ser modificado significativamente por el aprendizaje

(Feuerstein, 1996). Dicho potencial está formado por capacidades que permanecen ocultas o desaparecidas del repertorio habitual.

Programa de enriquecimiento instrumental. Es una metodología de intervención basada en ejercicios específicos dirigidos a modificar la estructura cognitiva (Feuerstein, 1980).

La teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural según Varela, Gramacho y Melo (2006, citados por Álvarez, 2015) defiende tres grandes ideas: la doble ontogenia del ser humano, biológica y socio-cultural; el comportamiento humano como un estado y, finalmente la concepción neurocognitiva del cerebro humano como un ente flexible y dinámico que lleva a la plasticidad.

La intención del Autort

Con su teoría, Feuerstein (citado por Noguez, 2002) tiene la intención de:

a) Conocer cómo las personas con bajo rendimiento llegan a ser capaces de modificarse mediante los procesos cognoscitivos para adaptarse a las exigencias de la sociedad;

b) Alcanzar a través de la Experiencia del Aprendizaje Mediado la modificabilidad del individuo en un nivel estructural por medio de la relación entre factores externos llamados etiológicos distales y etiológicos próximos. Los primeros relacionados con los aspectos orgánicos, biológicos y socio-culturales del sujeto. Los segundos centrados en el acto pedagógico de los maestros que en diversos casos en lugar de provocar y promover el aprendizaje pueden obstaculizar y disminuir la capacidad de modificabilidad del aprendiz.

c) Feuerstein y su equipo elaboran un programa de recuperación para la integración de niños y adolescentes, de modo tal que se constituyan como seres que tienen que aportar a la sociedad.

d) Proponer un cambio de la estructura cognitiva mediante el principio de

la capacidad del sujeto para beneficiarse del aprendizaje y modificar la estructura de pensamiento.

e) Pero, sobre todo, demostrar que la Modificabilidad Cognitiva, es posible.

Juicios valorativos del autor y su aportación al campo.

Feuerstein sostiene que todo ser humano es modificable, por ello, hace falta que haya una interacción activa entre el individuo y las fuentes de estimulación; por ello sostiene que desde que el humano nace, interactúa con su medio de dos formas distintas, por un lado el acercamiento a su entorno puede realizarse autónomamente, sin intermediarios; en este caso, el sujeto se expone directamente a los estímulos y elabora una respuesta en función de éstos; por otro lado el individuo puede encontrarse con un adulto que actúe como mediador entre él y su entorno.

Para que los cambios ocurran en el aprendiz, es de gran importancia el desarrollo cognitivo al constituirse como resultado de una combinatoria entre la exposición directa al mundo y la Experiencia del Aprendizaje Mediado.

De estos juicios, surge para Feuerstein la importancia de la educación, porque sostiene que ésta debe proporcionar las herramientas de la cultura transmitidas mediante la Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM), a través de la interacción con significado y trascendencia.

Señalar de las aportaciones de Feuerstein al campo de la educación, supone remitirse a dos aspectos claramente diferenciados: el teórico, en el cual se ubica su Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y el aspecto metodológico con la Experiencia del Aprendizaje Mediado, el Modelo de Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje y el Programa de Enriquecimiento Instrumental. Ambos aspectos son complementarios y tienen como fin demostrar que la

modificabilidad cognitiva es de hecho posible, por ello el autor estableció una base teórica para respaldar datos empíricos (Feuerstein citado por Noguez, 2002).

La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva es el resultado de los estudios realizados hace más de cincuenta años por Feuerstein después de la Segunda Guerra Mundial, cuando las consecuencias graves y devastadoras afectaron a la población en todas las dimensiones: social, cultural, emocional, psicológica e intelectual (Orrú, 2003). Sus estudios se centraron en niños, adolescentes y jóvenes con bajo rendimiento, los cuales después de ser atendidos con los aspectos metodológicos de la teoría fueron capaces de modificar sus procesos cognitivos para adaptarse a las exigencias de la sociedad.

Basados en la experiencia de estos trabajos en la vida cotidiana, es posible aplicar la teoría de Feuerstein con personas que sufren algún tipo de privación cultural, como los desplazados por cualquier tipo de conflicto social o económico, deficiencia mental, síndrome de Down, autismo o niños considerados dentro de los rangos normales de aprendizaje y comportamiento (Matosas, 2007).

Relación con otras teorías

Los aportes de Vygotsky (1985) así como los de Piaget (2003) han servido para alimentar la teoría de Feuerstein. Vygotsky (1978, citado por Zambana-Ortiz) discutió la importancia de la interacción adulto-niño en la socialización y el desarrollo temprano de la cognición. Su teoría visualizaba al adulto como a un "maestro" que asume las funciones directiva y organizativa, y el rol del niño como un ser activo y receptivo a conductas específicas; así, Feuerstein toma el carácter socio-cultural del sujeto y la influencia del contexto sobre el mismo a través del proceso de mediación, ajustándolo a su teoría en la forma del Aprendizaje Mediado.

De Piaget considera los procesos internos desde la perspectiva cognitiva considerando la comprensión y el análisis de las diferentes etapas por las que pasa la estructura cognoscitiva del sujeto; el proceso que va de un crecimiento mayor a uno más complejo; toma en consideración factores internos y externos que constituyen la adaptación en invariantes funcionales y la teoría de la equilibración.

A partir de estos aportes formula la modificabilidad en términos de adaptación del hombre, y propone a la experiencia de Aprendizaje Mediado como una concepción teórica que explica el vínculo y la interacción humana en la construcción de nuevos estados del sujeto, su objetivo es generar efectos sobre el organismo para modificar el pensamiento de acuerdo al criterio de autoplaticidad.

Argumentos a favor

Los supuestos de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural que se consideran como propuestas a tomar en consideración para explicar la mediación docente entre otros son los siguientes:

- A. La teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural asume al ser humano como un sistema abierto al cambio, con capacidad propia para transformar la estructura de su funcionamiento.
- B. Es considerada como una opción o posibilidad que produce nuevos estados anteriormente inexistentes en la persona.
- C. Se centra en el principio de autoplaticidad cerebral que permitirá al sujeto adaptarse y ponerse rápidamente al día con los cambios.
- D. La Experiencia del Aprendizaje Mediado es un modelo relacional, de aprendizaje dinámico y flexible, el cual es el dispositivo para la modificabilidad permanente del aprendiz.

Argumentos en contra

Aún y cuando la teoría analizada en este trabajo constituye un abordaje altamente positivo para los docentes que buscan la mejora de su interven-

por elementos interconectados e independientes entre sí, caracteres de la estructura mental que así mismos se influyen, ordenan, moderan y se afectan mutuamente, produciendo a partir de una disfunción cognitiva el input, elaboración o el output, alteraciones en el sistema cognitivo constituyente de las operaciones mentales de la inteligencia indispensables a todo tipo de aprendizaje (Orrú, 2003).

Implementación de la estrategia

Como es de suponerse el desarrollo de una estrategia de intervención pedagógica basada en la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva, supone un conocimiento sobre la misma, de ahí que es importante considerar que todo acto mental tiene tres fases (Feuerstein, citado por Tobón, 2005), y en cada una se aplican determinadas funciones mentales: fase de entrada (se recibe información tanto del medio interno como del externo mediante funciones de percepción, atención, uso de vocabulario y relaciones temporales); fase de elaboración (la información se analiza y se organiza mediante funciones mentales de memoria a corto, mediano y largo plazo) y fase de salida (se aplica el conocimiento para abordar una tarea o resolver un problema mediante funciones mentales como comunicación por ensayo-error, precisión en la respuesta y control de las respuestas).

Es importante considerar también, los criterios de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (Orrú, 2003): Intencionalidad y Reciprocidad; Significado; Trascendencia; Competencia; Autorregulación y Control de comportamiento; Participación; Individualización; Planificación de objetivos; Desafío; Automodificación, (Orrú, 2003).

A continuación, se presenta una estrategia didáctica donde se retoman los aspectos centrales de la teoría, en la búsqueda de un modelo de intervención que potencie la modificación de las estructuras cognitivas de los educandos y con ello del logro de aprendizajes significativos permanentes.

“Conocemos los animales y las plantas”

Propósitos:

- Que los alumnos empleen la escritura para comunicar información; expresen oralmente lo que les parece más relevante, den su opinión y escuchen con atención a los otros niños.
- Se pretende que identifiquen las características que comparten las plantas y los animales como seres vivos, partiendo de la observación de los organismos de su entorno, asimismo que aprecien y respeten a las plantas y los animales del lugar donde viven.

Primera Sesión.

“Conocemos a los animales”

Planificación de objetivos. Es el camino seguro para obtener éxito en el aprendizaje del alumno; todos los objetivos deben enfocarse a la modificación del comportamiento por medio de estrategias flexibles que respeten la individualidad de cada alumno.

Intencionalidad y Reciprocidad. En este momento el docente orienta la interacción con el alumno hacia una meta concreta con objetivos establecidos.

Objetivo: Identifiquen y describan las características de los animales de su entorno cercano.

Tiempo de la sesión: 60 minutos
Materiales. Ilustraciones, láminas, marcadores de agua, hojas tamaño carta, cuadernos, libros, lápices, cinta adhesiva.

Descripción de las actividades.

Significado. La mediación se da en el nivel cognitivo como en el nivel afectivo. El maestro pregunta a los niños quién tiene mascota; luego los cuestiona del por qué decidieron adoptarla y cuáles son los cuidados que deben tener con ellos. Comenta que en la clase conocerán las características de algunos animales, con el propósito de que puedan reconocerlos y distinguir sus características.

Trascendencia. Pretende ir más allá del contexto inmediato; desarrolla en el niño una profunda comprensión del mundo (Feuerstein, 1997).

Se preguntará a los niños qué animales hay en su comunidad y las condiciones en las que se encuentran: si viven en cautiverio, en la calle, etc., haciéndoles conciencia en todo momento del respeto hacia ellos.

Competencia. Las estrategias utilizadas por el alumno deben ser explicadas cuando resulten exitosas en soluciones de tareas, enfatizando las etapas concluidas con éxito. (Orrú, 2003).

El docente mostrará a los alumnos una ilustración donde aparezcan diferentes animales, y les propondrá que los observen con cuidado.

Después de la observación de la ilustración, el maestro cuestiona a los niños respecto al nombre de los animales que conocen, el lugar dónde viven y lo que comen.

Autorregulación y control del comportamiento. Estimular y animar al alumno a responsabilizarse de su propio aprendizaje y por la conducta de su comportamiento (Orrú, 2003).

Se pide a los alumnos que elijan algún animal y lo describan al grupo diciendo su nombre, para que luego sus compañeros escriban en su cuaderno el nombre del animal que su compañero describió.

Participación. La independencia es estimulada y trabajada por la existencia de la necesidad de las relaciones entre las personas. El acto de participar prevé la existencia de cooperación mutua y recíproca (Feuerstein citado por Álvarez, 2015).

En plenaria, compartirán con el grupo cuáles nombres de animales acertaron y comentarán en qué se fijaron para tener una respuesta correcta. Individualización. Abarca el desarrollo autónomo de la persona y de su personalidad, reconociendo las diferencias individuales (Feuerstein citado por Ramírez, 2009).

Posteriormente cada alumno escribirá en la cuarta parte de una hoja tamaño carta el nombre de uno de los animales de la ilustración y la colocará en una tabla que se llamará “lista del zoológico” donde se mostrarán las características más importantes de dichos animales.

Animal	¿Qué come?	¿Cómo es?	¿Dónde vive?

Desafío. Cuando el alumno interioriza un nuevo aprendizaje y es capaz de usarlo en la resolución de problemas está adentrándose en una fase más compleja (Feuerstein, citado por Orrú, 2003).

A partir de la tabla los niños comentarán las principales características de los animales y escribirán de manera individual un pequeño texto acerca del o los animales que más les gustaron.

Automodificación. El docente-mediador será capaz de encontrar el dinamismo que se halla en cada alumno para fortalecer su transformación y aumentar sus niveles de autorrealización (Fonseca, 1988).

Al término de la sesión el docente preguntará a los niños que les gustó de la clase, que aprendieron y qué habilidades emplearon para realizar las tareas que se llevaron a cabo. Es importante que al finalizar la actividad el docente esté atento para proporcionar los apoyos pertinentes que le permitan al niño superar sus dificultades, y con ello lograr la modificación de sus estructuras cognitivas.

Segunda Sesión.

Conocemos las Plantas

Planificación de objetivos. Intencionalidad y reciprocidad.

Objetivo: Identifiquen las características de las plantas para apreciarlas y respetarlas

Tiempo de la sesión: 60 minutos.

Materiales. Láminas, papel bond, cuadernos, marcadores de agua, colores.

Desarrollo de las actividades

Significado y pertenencia. Invitar a los niños del grupo a realizar un corto recorrido por las instalaciones del edificio escolar, dándoles la consigna "ahora vamos a observar con cuidado todo lo que hay en nuestro edificio escolar, porque lo vamos a comentar en clase".

Al término del recorrido preguntarles qué plantas pudieron observar y cues-

tionarlos acerca de cómo supieron que era una planta y señalar algunas características de las mismas.

En una lámina con ilustraciones diversas, identifiquen las plantas según las características que ya se señalaban, y posteriormente el docente indicará que en su cuaderno individualmente dibujen y escriban el nombre de algunas plantas que conocen y son sus preferidas.

Participación. En plenaria compartan oralmente con sus compañeros sus dibujos y los nombres de sus plantas haciendo descripciones sencillas.

Trascendencia. Durante las intervenciones el docente hará énfasis en la importancia de cuidar las plantas y preguntara ¿qué pasaría si las plantas desaparecieran?

Participación, desafío, autorregulación y control del comportamiento. En grupos de cinco alumnos se elaborará cartel relativo al cuidado de las plantas; recordándoles en todo momento los aspectos convencionales y formales para la realización del cartel.

El docente observará la elaboración del cartel en cada equipo y de ser necesario hará las recomendaciones respecto al uso de la convencionalidad de la lengua escrita y sus aspectos formales.

Competencia y automodificación.

Cada grupo expondrá al grupo su cartel, y si se perciben dificultades en la atención al equipo que expone o el manejo de información, es este el momento en el que el docente interviene para que los alumnos alcancen los objetivos propuestos.

Terminada la exposición de cada equipo, el docente pedirá a los alumnos que comenten el trabajo de sus compañeros. Por ejemplo, si fue de su interés el tema desarrollado, lo que les hubiera gustado conocer y lo que tienen que mejorar sus compañeros en posteriores exposiciones; fortaleciendo en todo momento el respeto en sus

comentarios. Posteriormente, pegarán en distintas áreas del edificio escolar su cartel.

Individualización. Para finalizar la actividad, el docente preguntará a los niños que fue lo que aprendieron durante la clase y cuáles fueron las habilidades que necesitaron para realizar las tareas propuestas.

Conclusiones.

La implementación de una estrategia de intervención docente, atendiendo a los principales aportes de Feuerstein, deja ver la riqueza y pertinencia de dicha postura teórica-metodológica, al trabajo cotidiano que el profesor desarrolla con sus alumnos.

Mostrar y aplicar en la práctica los principios y criterios planteados por la teoría, contribuyen para acotar la brecha que por mucho tiempo ha prevalecido, de que una cosa es la teoría y otra la práctica real del docente. Los planteamientos de Feuerstein en la Experiencia del Aprendizaje Mediado, evidencian de forma concreta cómo el docente mediador tiene en sus manos la oportunidad y la capacidad (si él así lo decide) de transformar y modificar no sólo las estructuras cognitivas, sino la vida misma de sus estudiantes, y con ello logra él mismo una modificación en su persona, en un proceso dialéctico que se enriquece constantemente.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, T. J. (2015).** *Un modelo ambiental desde la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Educere. Venezuela.
- Feuerstein, R. (1980).** *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Illinois: Scott Foresman and Company.
- Feuerstein, R. (1991).** *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*. Londres: Freud Publishing House Ltd.
- Feuerstein, R. (1996).** *Experiencia de aprendizaje mediado*. Siglo cero, 106, p.p. 28-32.
- Fonseca, V. (1988).** *A modificabilidade cognitiva na educacao*. Sao Paulo, Mensagem da APAE.
- Kuhn, T., S. (1971).** *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Matosas, R. (2007).** *Reuven Feuerstein*. Extraído el 18 de abril de 2016 de http://matosas.typepad.com/escuelas_que_piensan_naci/2007/09/reuven-feuerste.html
- Noguez-Casados, S. (2002).** *El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein*. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Consultado el 15 de abril de 2016. Desde: <http://redie.uabc.mx/>
- Orrú, S. (2003).** *Reuven Feuerstein y la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural*. En *Revista de Educación*, No., 332, p.p. 33-54. Consultado el 18 de abril de 2016. Desde: <http://www.doredin.Mec.es/documentos/008200430072.pdf>
- Piaget, J. (2005).** *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Ramírez, P. M. (2009).** *La mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista Innovación y experiencias educativas. Granada.
- SEP (2011).** *Plan y programas de estudio*. Educación Primaria. Primer grado. México.
- Tobón, T., Sergio (2005).** *Formación basada en competencias*. Ecoe, Ediciones. Colombia.
- Vygotsky, Lev S. (1995);** *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Zambrana-Ortiz, N.J. (1992).** *La escala de la experiencia de aprendizaje mediada (EAM): Un método para nuevos retos en la evaluación dinámica de los niños*. Universidad de Puerto Rico.



Desarrollo de estrategias metacognitivas para estudiantes universitarios

Rosa Leticia Moreno Nery
Universidad Pedagógica de
Durango

laetita_1@msn.com

Resumen

En este artículo se describen los principales aspectos de la teoría de la metacognición y cómo el establecimiento de diversas estrategias metacognitivas en jóvenes universitarios les permitiría mejorar su aprovechamiento y ejecutar de mejor manera sus procesos cognitivos a fin de ser formados como estudiantes reflexivos y capaces de aprender de manera autónoma.

Palabras clave: metacognición, estrategias metacognitivas, aprovechamiento, proceso cognitivo.

Abstract

This article describes the principal aspects of metacognition theory, and how the establishment of different metacognitive strategies in college student can improve the academic progress and execute better their cognitive process to be formed as thoughtful students and capable to learn by them self.

Keywords: metacognition, metacognitive strategies, academic progress, cognitive process.

Introducción

La educación en México presenta múltiples y severos problemas en el campo educativo, que van desde el número insuficiente de escuelas de educación preescolar hasta los referentes a los maestros y recursos destinados para este y otros niveles educativos tales como los recursos que se ofrecen a los maestros y a las propias instituciones primarias y secundarias que se encuentran dentro del programa de escuelas de tiempo completo así como la falta de maestros en los medios rurales; los adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios en nivel secundaria y bachillerato además del gran número de jóvenes que no consiguen ingresar al nivel bachillerato debido a la falta de instituciones que brinden el servicio. Este problema también se observa en nivel superior, donde un gran número de jóvenes que presentan examen para ingresar a alguna institución deben buscar otras opciones ya que los lugares disponibles son muy pocos y la demanda es mucho mayor a la oferta; otro tipo de problemas se han sumado a causa de las reformas estructurales que se presentaron y, en su momento fueron aprobadas, y que pretenden mejorar la calidad educativa, ya que, a partir de su puesta en marcha, el número de maestros frente a grupo se redujo, por

una parte debido a los retiros por jubilación que empezaron a proceder masivamente y, por otro, a los resultados obtenidos de la evaluación que se aplicó a los docentes, incluyendo a aquellos casos en los que se hubo de aplicar los artículos correspondientes de la nueva ley, por no haberse presentado a realizar el examen a que se convocó, o bien por asistir a marchas y protestas acumulando faltas y, por lo tanto, desatendiendo a los grupos de estudiantes, pues de acuerdo a declaraciones del Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, deberán 3,360 maestros ser despedidos al no haber presentado su evaluación, “no habrá una tercera oportunidad para ellos, la decisión está tomada y es irrevocable”; (Animal Político 01 de 03 de 2016), el número de despidos se ha incrementado en los últimos días debido a las movilizaciones de docentes sucedidas en el mes de mayo de 2016.

Ahora bien, existe, en los diferentes niveles educativos, un gran número de niños y jóvenes que no terminan sus estudios. Algunas de las principales razones de ello tienen que ver con la indiferencia por parte de los padres para inscribir a los niños en educación preescolar, primaria y secundaria, mientras que, al mismo tiempo, muchos de los niños y adolescentes tienden a dejar de estudiar debido fundamentalmente a las condiciones económicas que sufren sus familias; otros más son desplazados por hechos de violencia o simplemente tienen una gran falta de interés por estudiar, lo que engrosa las filas de personas sin escolarizar.

De acuerdo al reporte presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sólo el 71.9% de los jóvenes de la generación que ingresó a estudiar en el ciclo 2002-2003 terminó exitosamente sus estudios escolares en 11 generaciones; las causas para el desinterés y problemas en cuanto al aprendizaje y la continuación-finalización de los estudios son muchas, más no sin solu-

ción, de tal manera que es necesaria siempre la implementación de las estrategias pedagógicas y socioeconómicas y políticas necesarias para abatir tales situaciones. (Moreno 01 de 03 de 2016).

Además de la falta de interés y la carencia de recursos económicos, e los estudiantes de educación media, media superior y superior, muestran dificultades multicausales para la adquisición de conocimientos, que se manifiestan en situaciones tales como falta de motivación hacia el aprendizaje y carencia de objetivos para aprender, falta de habilidades y estrategias que les permitan adueñarse de nuevos saberes; debido a esto muchos jóvenes universitarios abandonan su educación.

En este sentido, uno de los principales problemas se encuentra en el poco control que tienen los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, es decir que no han desarrollado estrategias de aprendizaje y metacognición adecuadas que les permitan obtener un mejor aprendizaje, lo que conlleva a que pierdan el interés en sus estudios y por ende truncan su carrera universitaria. Desde esta perspectiva, como afirman Ceniceros y Gutiérrez, (2009:1) es de particular importancia que “el aprendiz desarrolle ciertas habilidades que le permitan procesar de forma adecuada la información que reciben de diferentes medios de su entorno para volverla conocimiento”, esto propiciaría el interés por aprender en los estudiantes y, por consiguiente, la posibilidad de llevar a término su preparación académica de base.

El papel del docente es importante para reconocer a los estudiantes que presentan esta problemática y brindar su apoyo adecuando sus clases para desarrollar actividades académicas y proyectos escolares que los apoyen en la mejora de su aprovechamiento; además de evaluar las condiciones del aprendizaje de los estudiantes implementando situaciones de aprendizaje que permitan enriquecer el capital cognitivo de los aprendices, por lo que es

necesario que estos desarrollen la capacidad de autorregular su propio aprendizaje a través de experiencias que les permitan resolver situaciones específicas en relación tanto a su formación como a los contenidos de la materia o asignatura en cuestión, impulsando el desarrollo de competencias profesionales y laborales que les permitan posicionarse en los diferentes campos de trabajo al término de su preparación inicial, mediante la constante y congruente adaptación a las exigencias del ambiente o entorno.

No es posible perder de vista que el aprendizaje “es un proceso teórico cuya ocurrencia se infiere de los cambios en el comportamiento observable de un organismo como consecuencia de ciertas experiencias medioambientales” (Hearst, 1988), lo que pudiera tenerse en cuenta al momento de establecer las estrategias pedagógicas. Mientras que para Feldman (2005) el aprendizaje es un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia, y se considera relativamente permanente porque, tal y como el mismo autor lo afirma, es en función de las experiencias de vida y de aprendizaje en las que el estudiante se ve inmerso, lo cual conduce a pensar en un proceso de tipo adaptativo, aun cuando este criterio en la definición sea interpretado a golpe de una primera impresión, como de corte conductista.

Schmeck (1988) considera que el aprendizaje es un sub-producto del pensamiento. Aprendemos pensando y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos, calidad que no solamente se encuentra en las manos del maestro o de planes y programas de estudio, sino en las posibilidades mismas del aprendiz, en la medida que desarrolle sus habilidades y capacidad de autoaprendizaje o en relación al aprendizaje autorregulado, de tal manera que estaríamos ingresando al estudio y comprensión de

una triada que debe estar permanentemente ligada en el entorno formativo.

Así, pues, otra definición del aprendizaje nos lleva a considerar un cambio de la disposición o de la calidad humana, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo, y esta es la que presenta Gagné (1987), llevándonos de nuevo a considerar la presencia e influencia de varios factores desencadenados por la intervención de las personas involucradas en el proceso, y la sociedad en general en función de las necesidades cambiantes del medio.

En base a todo lo anterior, podemos pues entender el aprendizaje como el proceso que permite realizar un cambio en la conducta y en las habilidades de un sujeto a través de la experiencia en el que el alumno como sujeto activo durante el proceso de aprendizaje debe ser capaz de utilizar diversas estrategias metacognitivas que le permitan planificar, supervisar y evaluar su propio aprendizaje de manera que se convierta en un alumno reflexivo, y crítico, un estudiante que aprende a aprender, en términos más concretos, un “aprendiz estratégico” (Gutiérrez, 2009:2).

Durante el desarrollo del seminario disciplinar de procesos cognitivos y aprendizaje se estudiaron diferentes teorías sobre el aprendizaje, una de ellas es la teoría de la metacognición, cuyos fundamentos hablan de la importancia de aprender a aprender, lo cual permitiría a los estudiantes universitarios a mejorar su aprovechamiento y a evitar las bajas y deserciones por la dificultad que para algunos representa el hacerse conscientes del proceso de aprendizaje.

Desarrollo

En el proceso formativo, es de vital importancia, como se ha venido vislumbrando hasta el momento, el lograr desarrollar un ambiente de aprendizaje tal que permita al estu-

dante el desarrollo de habilidades en relación al hecho de aprender a aprender, tarea que no resulta nada sencilla ni para el docente ni para el alumno, puesto que previamente se han desarrollado esquemas que han permanecido fijos durante años y que tienen que ver con el hecho de mecanizar y coartar la autonomía, iniciativa y creatividad de los aprendices, quienes deben responder a lo que el docente considera como correcto y adecuado en el intento de culminar exitosamente y en tiempo y forma lo señalado en planes y programas de estudios, lo cual problematiza, más que facilitar la labor de ambos elementos del proceso puesto que lo que mejor se logra es un aprendizaje de tipo mecánico, superficial y poco permanente.

Dadas la situación considerada en el entorno educativo de la época y la necesidad de cambio, en su momento, detectada por Flavell (1970), este desarrolló la teoría de la metacognición la cual implica que el conocimiento de uno mismo concierne a los propios procesos y productos cognitivos y todo lo relacionado con ellos. Esta teoría sugiere que cada individuo debe conocer el proceso que realiza para obtener un conocimiento y qué actividades realizará para lograrlo. La metacognición indica entre otras cosas, el examen activo y consiguiente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objeto en concreto. (En Nisbet, J. y Shucksmith, J. 1986, p. 54), dicho de otra manera, precisa que el estudiante sea dotado de una serie de herramientas cognitivas que le permitan adaptarse al constante cambio y flujo informativo en el que se ve cotidianamente inmerso muy particularmente por el creciente acceso a las nuevas tecnologías y el creciente uso de las aplicaciones y programas cibernéticos consecuente. Destaca en este concepto la capacidad del estudiante, como ser humano, de revisar y supervisar su propio proceso.

En este mismo entorno teórico conceptual, Nickerson, Perkins y Smith (1985, p. 125) afirman que “el conocimiento metacognitivo es el conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las capacidades y las limitaciones de los procesos del pensamiento humano, de lo que se puede esperar que sepan los seres humanos en general, y de las características de personas específicas -en especial, de uno mismo- en cuanto individuos conocedores y pensantes”. Idea en la que confluyen con Flavell en cuanto a que el sujeto está capacitado para conocer y controlar sus propios procesos, de ahí que le conceptualice como “individuo conocedor y pensante”, atendiendo a que se trata de un ente activo, aunque con limitaciones, por ejemplo para el logro de la transferencia del conocimiento, lo cual se logra únicamente en base a la necesidad de resolver problemas o situaciones específicas (prácticas profesionales, p.e.).

En términos generales, la teoría de la metacognición propone que el estudiante debe y puede hacerse consciente del proceso cognitivo identificando las actividades realizadas que permitan en este caso a los estudiantes llevar a cabo el objetivo propuesto. (Allueva, 2002) Los principales conceptos que maneja esta teoría son el conocimiento y la autorregulación; describiendo el primero -conocimiento- como la forma de aprender, comprender y saber y además conocer los procesos del conocimiento, mientras que la autorregulación es entendida como la habilidad de modificar las acciones que permiten desarrollar una actividad y regular los alcances mismos de las acciones emprendidas, en base a las necesidades detectadas por el propio sujeto que aprende.

Existen cuatro componentes principales que permiten regular la actividad cognitiva (conocimiento, experiencias, metas, y estrategias metacognitivas); cada uno de ellos se especializa en un área determinada, es decir, para el conocimiento metacognitivo es de suma importancia entender los aspectos de

la actividad cognitiva que permiten conocer a las personas, la tarea a realizar y las estrategias que se habrán de poner en práctica, mientras que para las experiencias metacognitivas lo más importante se refiere a la parte emocional que acompaña a la actividad cognitiva, es decir, se involucra los pensamientos, sentimientos, y sensaciones; otro de los componentes se refiere a las metas cognitivas, es decir los fines o propósitos que se establecen en cada actividad o situación a realizar y las estrategias metacognitivas que no son otra cosa que las herramientas que se habrán de poner en práctica para la realización del proceso de aprendizaje y desarrollando la capacidad de autorregular dicho proceso. (Guía de Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora). Se debe tomar a consideración que las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas son herramientas completamente diferentes ya que mientras las estrategias cognitivas nos permiten realizar una actividad, las estrategias metacognitivas permiten supervisar el proceso que se lleva a cabo para realizar y verificar la actividad.

Existen cuatro componentes principales que permiten regular la actividad cognitiva (conocimiento, experiencias, metas, y estrategias metacognitivas); cada uno de ellos se especializa en un área determinada, es decir, para el conocimiento metacognitivo es de suma importancia entender los aspectos de la actividad cognitiva que permiten conocer a las personas, la tarea a realizar y las estrategias que se habrán de poner en práctica, mientras que para las experiencias metacognitivas lo más importante se refiere a la parte emocional que acompaña a la actividad cognitiva, es decir, se involucra los pensamientos, sentimientos, y sensaciones; otro de los componentes se refiere a las metas cognitivas, es decir los fines o propósitos que se establecen en cada actividad o situación a realizar y las estrategias metacognitivas que no son otra cosa que las herramientas que se habrán de poner en

práctica para la realización del proceso de aprendizaje y desarrollando la capacidad de autorregular dicho proceso. (Guía de Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora). Se debe tomar a consideración que las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas son herramientas completamente diferentes ya que mientras las estrategias cognitivas nos permiten realizar una actividad, las estrategias metacognitivas permiten supervisar el proceso que se lleva a cabo para realizar y verificar la actividad.

Atendiendo a lo anteriormente analizado, es posible afirmar que es necesario también que se conozcan las modalidades metacognitivas que se refieren a los distintos tipos o clases específicas de la metacognición. Cada una de ellas permite apoyar y llevar a cabo de mejor manera el proceso de la cognición: metaatención, metamemoria, metalenguaje, metamotivación y metaaprendizaje, las cuales se describen en seguida.

En primer lugar se menciona la metaatención como el estado de conciencia que tenemos del proceso neuropsicológico. La metamemoria se refiere a la función de la memoria y a las propias limitaciones con las que cuenta cada sujeto. El metalenguaje nos indica la toma de conciencia de los componentes de su propio lenguaje, lo que permite controlar e identificar los errores tanto en la producción y la comprensión del habla y de la escritura. La metamotivación es también importante ya que permitirá la toma de conciencia de intereses, aspiraciones y actitudes que cita y dirige la conciencia del individuo y por último se menciona el metaaprendizaje que nos permite evaluar el propio proceso de aprendizaje.

Lo anterior nos permite conocer de forma más precisa las características principales de la metacognición lo que al mismo tiempo permite acceder al conocimiento sobre el conocimiento de la actividad cognitiva, favoreciendo la reflexión sobre las actividades realizadas,

la disponibilidad de estrategias y el continuo proceso de supervisión y la regulación de las estrategias.

Para Flavell lo más importante de su teoría era determinar que las personas necesitan emplear un nivel de procesamiento superior que tuviera una mayor atención sobre los otros procesos intelectuales, de manera que existiera la facultad de corregir errores, mejorar los mecanismos cognitivos y favorecer la implementación de mejores estrategias para la ejecución de tareas. El sujeto debe entonces dominar el proceso metacognitivo, lo que permitirá que fuera capaz de autogestionar y controlar el propio proceso de aprendizaje y de esta forma mejorar su eficiencia y optimizarlo. Esto les permitiría a los estudiantes la habilidad de mejorar competencias ya existentes pero que aún no se han madurado, además de incrementar el conocimiento de dominios específicos y un aumento en la capacidad del procesamiento de la información.

No es posible dejar de lado la idea de que una de las principales aportaciones de la teoría de la metacognición es el concepto de autorregulación. Para Schunk (1997 p.170) la autorregulación se define como “el proceso que se refiere a los pensamientos, sentimientos y actos generados por uno mismo y que están orientados sistemáticamente a la consecución de una meta”. Entendemos por autorregulación como todo aquello que hacemos de manera consciente y con lo que obtenemos un objetivo propuesto. Es la habilidad de controlar o modificar las acciones durante la actividad. La autorregulación incluye la planificación de los pasos para llevar a cabo la tarea, el monitoreo o guía continua y evaluar los resultados y las estrategias que se utilizan.

La elección de esta teoría para el mejoramiento del aprovechamiento en estudiantes universitarios responde a que en especial el proceso de autorregulación permitirá obtener un mayor y mejor conocimiento del propio proceso cognitivo.

Al ejecutar el proceso de planeación, supervisión y evaluación del conocimiento lo alumnos podrán contar con las herramientas necesarias que le permitan reflexionar de manera consciente sobre el propio proceso para la adquisición de conocimiento, pudiendo guiar de manera individual el camino para la consecución del objetivo principal: la obtención del conocimiento. Para lograrlo es necesario elaborar un programa de estrategias que permita poner en práctica estas herramientas y determinar si su uso puede beneficiar al desarrollo de las habilidades metacognitivas en los estudiantes universitarios.

Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas son herramientas que ayudan al sujeto a tomar conciencia de su propio aprendizaje, haciéndolo capaz de autorregular dicho aprendizaje, (Allueva, 2002); por lo tanto las estrategias metacognitivas que se desarrollarán a continuación pretenden mejorar la adquisición de los conocimientos de los estudiantes del octavo semestre de la licenciatura en educación plan 94 de la Universidad Pedagógica de Durango, siempre y cuando se trabajen cotidianamente estrategias de este tipo, lo cual obliga al docente y a los estudiantes a planificar estratégicamente cada una de las actividades y acciones a emprender durante el desarrollo del semestre, lo anterior porque dentro de la práctica docente se observa que el desempeño de los estudiantes no es el adecuado ya que pueden realizar una lectura pero pocas veces tienen una completa comprensión del texto y son incapaces de realizar una discusión y/o presentación del tema abordado en base a los análisis que se supone deberían haber realizado, centrándose en la repetición de un resumen la mayor parte de las veces, y por lo tanto no se consigue un efectivo y mucho menos eficiente abordaje y conocimiento respecto a los contenidos de la asignatura “La formación de valores en la escuela”. Por lo que es necesario intentar que los alumnos

desarrollen las estrategias necesarias para abordarlas, contando siempre con el apoyo del docente en el proceso de aprender a aprender, desarrollándose gradualmente como aprendices estratégicos transformándose de ser estudiantes inconscientes a seres conscientes, críticos y autorregulados.

Al inicio de las actividades a desarrollar durante la sesión se pretende que el estudiante comparta con sus pares el concepto de la palabra valor, al compartirlo con lo demás se realiza la evocación de lo que ya conoce como valor y al realizar sus compañeros más aportaciones ese concepto que se tenía se puede modificar generando un nuevo constructo.

Se pretende que los estudiantes realicen la labor de recuperar, organizar y recuperar la información respecto a los siguientes temas: Tema 1. Los valores que demanda una nueva sociedad; lecturas: “La condición humana actual”. Erich Fromm y “La moral”. Agnes Hefler. Tema 2. La educación en valores para la transformación social; lecturas: “Una perspectiva teórica para el estudio de los valores”.

Susana García y Liliana Vallenga y “La Educación en valores desde la perspectiva del cambio” de Antonia Pascual, propiciando que de esta manera el alumno realice un proceso de planeación y supervisión, es decir el trazar un plan de discusión y poner a prueba tanto la actividad con la que se trabaja como la información que posee y su discurso así como si efectivamente está aprendiendo sobre el tema propuesto, en la medida que avanza en las actividades propuestas para el logro del acceso consciente al contenido que deberán aprender y aplicar en lo sucesivo, al menos durante el desarrollo del semestre y en su vida cotidiana tanto en el aspecto personal como laboral, reflejándose en actitudes y comportamientos al relacionarse entre sí y con el entorno. Estas actividades estratégicas partirán de una lluvia de ideas, hasta llegar a recuperar, organizar y aplicar la información desprendida de la lectura realizada.

La última actividad es responder a una serie de preguntas, para acostumbrar a al cerebro a realizar esta actividad mental lo que permitirá que reflexionar sobre su propio proceso cognitivo.

Objetivo	Tiempo	Actividades
Analizar y reflexionar sobre los valores y el papel de los individuos en la sociedad	10 minutos	Al inicio de la actividad realizaremos una lluvia de ideas para conocer que concepto tenemos de la palabra valor.
	40 minutos	Posteriormente se realizará la lectura del tema 1 de la unidad 1 del libro de texto para comprender las ideas principales. Una vez terminada la lectura cada uno responderá las siguientes preguntas. ¿Existe algo en la lectura que no entendí? ¿Qué difi-

Objetivo	Tiempo	Actividades
Analizar y reflexionar sobre los valores y el papel de los individuos en la sociedad	15 minutos	cultades tuvo para comprenderlo? ¿De qué nos habla la lectura? Ahora expliquen por qué les parecieron tan relevantes.
	15 minutos	Recupera y organiza la información incorporando los saberes previos y la nueva información. Por último responde de manera individual las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿De qué manera lo puedo aplicar en el aula?

Evaluación

Las estrategias metacognitivas se evaluarán por el docente y por los propios estudiantes. El docente realizará actividades que generen situaciones de reflexión en los estudiantes para que logren la comprensión del tema, los estudiantes pueden realizar entre sí informes verbales preguntándose qué actividades realizaron durante la tarea, otra actividad a manera de evaluación que se puede realizar es un plan de trabajo en donde el estudiante determinará las acciones que realizará al inicio, durante y al final de la tarea. Las estrategias que se evaluarán serán las siguientes:

Estrategias de apoyo que consisten en herramientas que emplea el estudiante como son el uso de materiales de referencia, uso de diccionario para buscar el significado de algunas palabras, tomar notas, subrayar o resaltar información del texto, estas actividades ayudan al estudiante a poder comprender mejor el texto.

Las estrategias de resolución de problemas, incluye acciones y procedi-

mientos que el estudiante emplea para comprender mejor el texto mientras trabaja directamente con él, es decir que cuando el estudiante presenta dificultades para realizar la lectura del texto puede aplicar actividades como: cambio de velocidad de lectura del texto o adivinar el significado de palabras desconocidas.

Las estrategias globales, están orientadas principalmente al análisis global del texto. Este tipo de estrategias deben ser planeadas de manera intencional y cuidadosa por el lector con el fin de pre-visualizar el texto, tomar en cuenta la organización de cuadros, tablas y títulos.

Si observamos el cuadro de actividades a realizar para el tema 1 de la Unidad I de la asignatura: la formación de valores en la escuela, la primera actividad en la que se trabaja se pretende que a partir de la búsqueda de las ideas principales los estudiantes empleen los mecanismos como son subrayar palabras o información del texto, buscar significado de palabras o adivinar el mismo solo con la informa-

ción que ya leyeron, de esta forma estarán poniendo en práctica las estrategias metacognitivas de apoyo.

El objetivo de la segunda actividad que realizara además de compartir la información con el resto de sus compañeros es el de monitorear si realmente se está comprendiendo la lectura que se realizó o si debe retomar el texto y volver a poner en práctica los mecanismos necesarios para su correcta comprensión.

En la tercera actividad el propósito es la evaluación del proceso metacognitivo, el estudiante debe cuestionarse sobre el proceso que realizó, para conocer si aprendió.

Conclusiones.

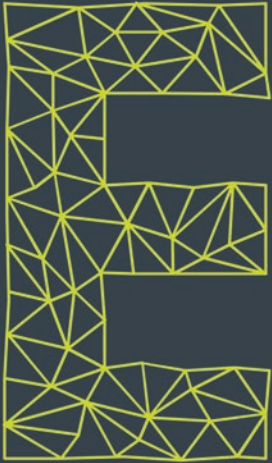
Dado lo anterior, es posible afirmar que el realizar estas actividades de forma consciente permite al estudiante y a toda persona general ser más perceptivo respecto de la forma de conocer sus procesos cognitivos.

Esto propiciará que el alumno desarrolle el pensamiento reflexivo sobre la propia manera de aprender, por tanto el aprendizaje sería auto dirigido y el estudiante puede lograr el éxito académico.

Se puede afirmar entonces que el uso de las estrategias metacognitivas permitirá a los estudiantes el aprender a reflexionar sobre su manera de aprender, que tengan un mayor conocimiento del proceso de aprendizaje y el mejorar la capacidad de realizar un diálogo interno que le permita autorregularse.

Referencias bibliográficas

- Allueva, P. (2012).** Universidad de Zaragoza. Recuperado el 2016 de 05 de 05, de http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso_24_2012/Concepto-de-Metacognici%C3%B3n-PAllueva.pdf
- Animal político. (01 de 03 de 2016).** *Ni liquidación ni otra oportunidad para maestros despedidos or no evaluarse: Nuño.*
- Atkinson, R. H.-I. (1988).** *Stevens' Handbook of experimental Psychology, Vol. 2 Learning and cognition.* Wiley.
- Ceniceros, D., Gutiérrez, D. (25 de 09 de 2009).** **Las habilidades metacognitvas en los estudiantes de la Universida Pedagógica de Durango.** En R. López (Presidencia). Ponencia publicada en la Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, México del 21 al 25 de septiembre de 2015.
- Feldman, R. (2005).** *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana.* México: McGrawHill.
- Flavell, J. (1976).** *Metacognitive aspects of problem solving.* En L. Resnick. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979).** *Metacognition and cognitive monitoring; a new area of cognitive developmental inquiry.* *American Psychologist*, 34.
- Gagné, R. (1987).** *Las Condiciones del Aprendizaje.* Nueva Editorial Interamericana, S.A. de C.V.
- Guía de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora.** (s.f.). (s.f.). Editorial Fimart S A C.
- Gutiérrez, D. (25 de 09 de 2009).** *Estrategias de aprendizaje en alumnos de una licenciatura en psicología. Un estudio exploratorio.* En R. López (Presidencia). Ponencia publicada en la Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, México del 21 al 25 de septiembre de 2015.
- Ministerio de Educación. Pedagogía. Serie 1 para docentes de Secundaria. Nuevos paradigmas educativos. Fascículo 11: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.** (2007). Lima: Empresa Editora El Comercio.
- Moreno, T. (1 de 03 de 2016).** *SEP: 3 mil 119 maestros, despedidos por faltistas.* El universal. Obtenido de <http://eluniversal.com.mx>
- Schmeck, R. (1988).** *Learning Strategies and Learning Styles.* New York: Plenum Press.



strategia para el desarrollo de las habilidades intelectuales

de los alumnos de 1º y 2º grado de primaria en el aprendizaje de la escritura de palabras con sílabas compuestas o trabadas

50

Francisca Jaqueline Maldonado Nevárez

Doctorando en la Universidad Pedagógica de Durango

kikeys30@yahoo.com

Resumen

En el presente trabajo se presenta una estrategia para el desarrollo de habilidades intelectuales de los alumnos del primer ciclo de educación primaria en el aprendizaje de la escritura de palabras con sílabas compuestas. Dicha estrategia está sustentada en la teoría de la instrucción de Robert Gagné, quien relaciona las condiciones internas o capacidades con las condiciones externas o eventos de enseñanza para lograr un aprendizaje eficaz.

Además, se consideran una variedad de materiales didácticos que permitan el logro del objetivo de este diseño.

Palabras clave

capacidades, habilidades intelectuales, palabras, sílabas compuestas.

Abstract

In this article a strategy for development of intellectual skills of students in the first cycle of primary education is presented. Intellectual abilities will be developed in learning of the writing process of words with composed syllables. This strategy is based on the Theory of Instruction of Gagné, which relates internal conditions or capacities with external conditions or teaching events for effective learning.

In addition, a variety of learning-teaching resources are considered in order to achieve the goal of this design.

Keywords:

capacities, intellectual skills, words, composed syllables.

Introducción

En la educación primaria en el primer ciclo los alumnos adquieren la escritura; en 1er grado se programa la enseñanza en función de que los estudiantes se apropien de la convencionalidad de la escritura y en 2º grado se espera se consolide ésta. Sin embargo, en este proceso donde la oralidad va a la par con la escritura, los niños tienden a escribir como hablan, lo que provoca que a veces se enfrenten con dificultades porque el conocimiento de la oralidad es amplio en comparación con la lengua escrita.

Entre los problemas más comunes por los que atraviesan los estudiantes que ya han descubierto la relación sonoro-grafía, es decir, que ya están en el nivel alfabético, se encuentra el aprendizaje del patrón silábico, principalmente lo que se refiere a las palabras con sílabas compuestas o trabadas, que generalmente es el conocimiento último que adquieren de dicho patrón silábico.

Con la intención de apoyar a los docentes y alumnos en este proceso de consolidación de la escritura de palabras con sílaba trabada o compuesta, se presenta en este trabajo una estrategia basada en la teoría de la enseñanza de Gagné (1987) que permita el desarrollo de habilidades intelectuales en los alumnos para que accedan al aprendizaje de este tipo de palabras.

Esta estrategia se desarrollará a través de un taller de palabras estructurado en 13 sesiones que permitan abordar todas las combinaciones de las sílabas compuestas o trabadas. También se incluye el sustento teórico, la evaluación de la estrategia y conclusiones.

Objetivo general:

Desarrollar en los alumnos de 1º y 2º grado habilidades intelectuales que favorezcan el aprendizaje de la escritura de palabras con sílabas compuestas o trabadas a través de un taller de palabras.

Sustento teórico

Gagné (1987) rompe con la forma de concebir al aprendizaje como un simple estímulo-respuesta, porque se enfoca en los procesos internos del sujeto y se ubica en una corriente teórica que amalgama supuestos conductistas y cognoscitivistas, especialmente de Skinner (1950, citado por Woolfolk, 2010) retoma el condicionamiento operante al reconocer que en la conducta existen dos conjuntos de influencias ambientales: aquellas que la preceden y las que la siguen, estableciéndose una relación antecedente-conducta-consecuencia. Además, del concepto de reforzamiento pero visto

como una fuente de información sobre lo que sucedería si las conductas se repetirían o cambiarán.

De esta manera, la teoría del procesamiento de la información de Gagné (1987, p. 247) concibe al aprendizaje como un "conjunto de procesos internos al individuo, que transforman los estímulos provenientes del medio en varias formas de información que conducen, progresivamente, hacia el establecimiento de estados de memoria a largo plazo". Estos estados o resultados del aprendizaje son capacidades que le permiten al individuo realizar diversas actividades y como el aprendizaje también es un cambio en la conducta inicial y final, dichas capacidades se van incrementando para ejecutar cierto desempeño o acción.

Este autor, identifica varias capacidades que para él son aprendidas, refiriéndose concretamente a los resultados del aprendizaje, es decir, a las condiciones internas del sujeto; define 5 tipos: habilidades intelectuales, información verbal, estrategias cognitivas, habilidades motoras y actitudes.

1.-Las habilidades intelectuales: constituyen el conocimiento procesal, el "saber cómo"; éstas permiten el uso de los símbolos que según Gagné (1987, p. 48) van aumentando en complejidad al "distinguir, combinar, tabular, clasificar, analizar y cuantificar objetos, fenómenos y hasta otros símbolos". Presentan como subcategorías: discriminaciones, los conceptos concretos y definidos, reglas y reglas de orden superior.

Discriminaciones: Son habilidades simples que permiten el aprendizaje de los conceptos. Son las distinciones entre las variaciones de una propiedad-objeto.

Conceptos concretos: son conceptos básicos que se refieren a las propiedades físicas de los objetos como forma, tamaño, color, etc.

Conceptos definidos: Es uno de los componentes de la regla y está subor-

dinado a ella. Se puede decir, que son los conceptos abstractos.

Regla: es una relación que existe entre dos o más cosas o conceptos.

Reglas de orden superior: es la combinación de reglas mediante el aprendizaje y para obtener reglas aún más complejas con mayor generalización. También pueden ser el resultado del pensamiento del individuo durante la solución de problemas.

2.- La información verbal: es el conocimiento declarativo, el "saber que", es la capacidad aprendida para enunciar ideas, sucesos a través del discurso oral, la escritura o dibujos. Para el aprendizaje de esta capacidad Ausubel (1978, citado por Gagné, 1987, p. 61) señala como condición interna la "disponibilidad de estructuras cognitivas de información organizada de una manera significativa, aprendidas previamente".

3.- Estrategias cognitivas: son las habilidades que le permiten al sujeto regular sus procesos internos de atención, aprendizaje, recuerdo y pensamiento. Bruner (1971, citado por Gagné, 1987) al igual que Gagné (1987) utiliza el mismo término de "estrategias cognitivas" pero enfocándolas hacia los procesos de descubrimiento y resolución de problemas. Greeno y Bjork (1973, citados por Gagné, 1987, p. 50) la denominan "procesos de control ejecutivo". Para Skinner (1968, citado por Gagné, 1987) serían las "conductas de automanejo".

4.- Las habilidades motoras: son movimientos ejecutados mediante actos unitarios que realiza el individuo, que requieren estar organizados de forma armoniosa, regular y bien sincronizada. Cuando las acciones de las habilidades motoras que realiza el sujeto muestran armonía y sincronización, existe un alto grado de organización interna de dichas acciones (Fitts y Posner, 1967, en Gagné, 1987).

5.- Las actitudes: son tendencias, opciones, o estados mentales que influ-

ye en las elecciones de acción personal efectuadas por el individuo.

Pueden ser aprendidas por sucesos únicos, por experiencias personales de éxito y placer o por imitación de la conducta de otros sujetos (Gagné, 1897).

Bandura (1971, citado por Gagné, 1987, p. 261) sostiene que el aprendizaje a través de la observación de un "buen" o "mal" efecto de la conducta de un modelo humano, supone que el éxito o el fracaso del modelo experimentado en otra persona funciona como un reforzamiento indirecto.

Estas capacidades expuestas difieren en cuanto a los desempeños del sujeto, a las condiciones externas para su aprendizaje, ya que los eventos de enseñanza requieren operaciones específicas y diferentes para cada uno de los resultados del aprendizaje.

Teoría de la enseñanza

Gagné (1987) propone una teoría de la enseñanza donde relaciona las condiciones internas del sujeto, es decir, las capacidades antes expuestas, con las condiciones externas o eventos de la enseñanza para apoyar los procesos internos del aprendizaje.

Esta teoría está constituida por nueve eventos de la enseñanza que permiten diseños específicos para incrementar cada uno de los resultados del aprendizaje. Dichos eventos son: Generar atención, informar a los sujetos cuál es el objetivo del aprendizaje, estimular el recuerdo de lo aprendido, presentar el estímulo, Dar "orientación en el aprendizaje", evocar el desempeño, ofrecer retroalimentación, evaluar el desempeño, incrementar la retención y generalización.

1. Generar atención

Para generar la atención Gagné (1987) propone un cambio rápido de estímulo, como una manera de captar la atención del alumno creando en él un estado de alerta a la recepción de dicho estímulo o estímulos. Para ello,

se pueden utilizar diversos recursos como realizar movimientos, cambiar el tono y volumen de la voz, emplear la información visual y auditiva. Esto puede funcionar para todos los tipos de capacidades, pero es más eficaz y coherente si se acopla esta fase inicial de la enseñanza con el contenido de la lección a desarrollar.

2. Informar a los sujetos cuál es el objetivo del aprendizaje

Es importante que el estudiante conozca y comprenda los objetivos de la enseñanza para que adquiera una expectativa que funcione como motivación durante todo el aprendizaje y al final sea reforzada por la retroalimentación. En ocasiones, el alumno ya tiene las expectativas sólo es necesario asociarlas con la motivación.

3. Estimular el recuerdo de lo aprendido

En este evento de enseñanza, el estudiante recuerda información que ya ha sido aprendida antes y funciona como prerrequisitos para el nuevo conocimiento que se va a adquirir. En esta parte Gagné (1987) se apoya en lo que Piaget (1971, citado por Schunk, 2012) llama estructuras mentales que el niño ya posee, para Ausubel (1983) serían estructuras cognitivas o conocimientos previos, que acopladas con el nuevo material le darán una lógica de complejidad creciente al resultado del aprendizaje. Para cada cuadrante cerebral se requiere recordar diferente material almacenado en la memoria a largo plazo.

4. Presentar el estímulo

La presentación del estímulo al estudiante se hace de acuerdo con el contenido específico del tipo de capacidad que será aprendida. Éste debe ser percibido como una fase inicial del aprendizaje y se tiene que hacer una distinción entre las características más significativas de dicho estímulo. Por ejemplo, en el caso de un verso en prosa se puede utilizar la técnica del subrayado o negritas para resaltar determinados aspectos (Anderson & Faust, 1974, citados por Gagné, 1987).

5. Dar "orientación en el aprendizaje"

En ese evento de la enseñanza el proceso interno que se está apoyando es el de la codificación semántica, la cual define Gagné (1987, p. 255) como una técnica didáctica que hace que el "estímulo sea lo más significativo posible". Para incrementar ese significado propone el uso de ejemplos concretos de términos y conceptos abstractos, además de las relaciones que se establecen entre las ideas previas y las nuevas que se van a aprender. Cada capacidad requiere de diferentes formas de codificación semántica.

6. Evocar el desempeño

La nueva capacidad codificada se ha almacenado en la memoria a largo plazo, por lo que es necesario que el estudiante demuestre que dicha capacidad ha sido aprendida. Cada resultado de aprendizaje evoca diferentes desempeños. Al respecto, Bandura (1977, citado por Woolfolk, 2010) hace una diferencia entre el aprendizaje y el desempeño al decir que todos los individuos saben más que lo que demuestran.

7. Ofrecer retroalimentación

Una vez que se demostró que hubo un nuevo aprendizaje, se le comunica al alumno si su desempeño fue correcto, incorrecto o parcialmente correcto. Esto se realiza de varias maneras dependiendo del tipo de capacidad.

8. Evaluar el desempeño

El desempeño de una capacidad permite verificar que el aprendizaje tuvo lugar e indica cierta probabilidad que dicha capacidad se encuentra almacenada de manera estable en la memoria a largo plazo. Para asegurar esa estabilidad se realizan prácticas continuas del desempeño. Para Gagné (1987, p. 257) evaluar el desempeño es "poner una prueba", un examen que cumple con dos funciones: "establecer que la nueva capacidad aprendida tiene una estabilidad razonable y brindar una práctica adicional que sirva para consolidar lo que se aprendió".

9. Incrementar la retención y generalización

Para mejorar la retención se requiere de muchas oportunidades de práctica, sobre todo en lo que se refiere al recuerdo de información verbal, habilidades intelectuales y habilidades motoras; para las habilidades intelectuales se puede utilizar la organización de la práctica en forma de repasos.

Medios de enseñanza

El diseño de una enseñanza para lograr un aprendizaje eficaz se apoya en diversos medios. Según Gagné (1987, p. 286) el término medios aplicado al contexto didáctico significa “cualquier combinación de cosas o sistemas de cosas útiles para transmitir comunicaciones u otros estímulos de enseñanza al individuo”. Para este autor los medios transmiten las comunicaciones o estímulos. Para seleccionar un medio se debe tener en cuenta la situación de enseñanza y la naturaleza del resultado que se espera del aprendizaje.

Los medios de enseñanza que Gagné (1987) propone son: equipo real, simulador, transmisión de TV y de radio; equipo portátil, dispositivo de entrenamiento, computadora, texto programado, TV interactiva, película, audiovisual, cinta optomagnética, filmina, texto impreso, auxiliar para entrenamiento, medio auditivo, lámina, proyecto de cuerpos opacos, diapositivas e instructor.

La lengua oral y la lengua escrita

La lengua oral y escrita están relacionadas pero no en forma dependiente, lo que las hace presentar características diferentes: la comunicación oral se produce en un lugar y tiempo y utiliza gestos, movimientos para su comprensión; mientras que el lenguaje escrito necesita plasmar con palabras todo lo que no se puede expresar con gestos (SEP, 1982). Además, el significado de las palabras escritas va más allá de su simple lectura. Otra diferencia es que un texto aparece dividido en palabras y en el habla no se pueden estar haciendo continuas pausas.

Es importante que el docente al diseñar los eventos de enseñanza para la adquisición de la lecto-escritura de sus alumnos tome en cuenta estas características, porque los estudiantes se van a enfrentar a diferentes problemas cuando confronten los aspectos no convencionales con los convencionales del sistema de escritura y lectura.

Por esto, el conocimiento de la escritura convencional de las palabras (ortografía) facilita la anticipación del contenido de un texto y permite comprender una oración que puede ser ambigua en el lenguaje oral (SEP, 1982).

Niveles de conceptualización de la lengua escrita.

La Dra. Margarita Gómez Palacio y colaboradores (1982, SEP, 1982) basados en investigaciones realizadas proponen tres niveles de conceptualización y uno de transición en los alumnos cuando están adquiriendo la lengua escrita: presilábico, silábico, silábico-alfabético (transición) y alfabético.

Presilábico: En este nivel al principio la escritura no significa nada para los alumnos. Después va cobrando significado pero en relación con objetos e imágenes, sin embargo no hay una relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Silábico: Comienza el descubrimiento de la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla. Hace corresponder una palabra con varias letras en función de una fragmentación oral de dicha palabra. Al principio la correspondencia no es estricta pero poco a poco va haciendo sus ajustes hasta representar una sílaba con una letra.

Silábico-alfabético: Descubre que existe cierta correspondencia fonemas-letras y poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas (SEP, 1982). En este nivel hace una correspondencia de sílaba-sílaba y sílaba-letra.

Alfabético: Aprende las bases del sistema básico de escritura, porque reconoce que cada fonema está representado por una letra. En este nivel comienza la consolidación convencional del sistema de escritura porque, los alumnos se enfrentan con palabras que llevan grafías dobles como ch, rr, ll; sonidos con varias grafías (c, z, s, c, k, q) y grafías que no corresponden a ningún sonido como la h o la u de la sílaba gue. Además de un patrón silábico que va descubriendo en la escritura de palabras.

Noción de palabra

De acuerdo con Teberosky (2000, p. 12) para los alumnos que están en un sistema alfabético la palabra es todo “lo que figura entre los blancos”, es decir tiene una definición gráfica. Las unidades alfabéticas como las vocales o consonantes, refieren a las unidades sonoras, mientras que los aspectos “no-alfabéticos” en un texto refieren a las palabras. Por ejemplo, segmentación de palabras, las mayúsculas iniciales, la puntuación y la ortografía.

El alfabético va consolidando la palabra gráfica a medida que va progresando en el aprendizaje de la escritura. Ferreiro (1996, citada por Teberosky, 2000) sostiene que la escritura funciona no sólo como un modelo para el análisis del habla sino también como un filtro para la percepción.

Al respecto, Desbordes (1990, citado por Teberosky, 2000, p.12) considera que “la imagen gráfica construida a partir de lo escrito, es el resultado de un análisis y ha sido uno de los más poderosos instrumentos de análisis de la lengua”.

Patrón ortográfico o silábico:

Como parte formal del sistema de escritura, en las palabras se contempla un patrón silábico compuesto por tipos de sílabas: directa, inversa, mixta, diptongo y compuesta o trabada (SECH, 2007). **Directa:** Está compuesta por una consonante seguida de una vocal. Ejemplo: ca.

Inversa: Primero va la vocal y luego la consonante, como ar, al, etc.

Diptongo: Formada por dos vocales juntas: ue, ui,

Mixta: Constituida por consonante-vocal-consonante, como car, sal, etc.

Compuesta o Trabada: Formada por consonante-consonante-vocal, tra, gra, bra, etc.

Este patrón permite a los alumnos escribir una variedad de palabras que

los conduce a una producción escrita más diversa. Las palabras que llevan las sílabas trabadas o compuestas son las que presentan mayor dificultad a los alumnos alfabéticos al momento de escribirlas.

Desarrollo de la estrategia

Con base en los nueve eventos de la enseñanza de Gagné (1987) desarrollados en el apartado anterior y con los supuestos teóricos sobre la adquisición

de la lengua escrita, se plantea una estrategia para el aprendizaje de habilidades intelectuales de los alumnos de 1º y 2º en la escritura de las palabras con sílabas compuestas o trabadas a través de un taller de palabras. (tabla 1)

Tabla 1
Estrategia para el aprendizaje de las habilidades intelectuales

<i>Habilidades Intelectuales</i>		
Eventos de la enseñanza	Tareas	Medios de enseñanza
1.- Generar atención	1.-Aplicar un juego para estimular la atención	Computadora, proyectos e internet
2.- Informar a los sujetos cual es el objetivo del aprendizaje	2.-Identificar el nombre de la figura o la palabra con la sílaba trabada o compuesta que se utilizó en el juego.	Docente, Pizarrón, marcadores, borrador.
3.- Estimular el recuerdo de lo aprendido	3.- Mencionar palabras que lleven la sílaba trabada o compuesta estudiada.	Pizarrón, marcadores y borrador. Docente, video.
4.- Presentar el estímulo	4.- Presentar imágenes que se refieran a otras palabras en la combinación de la silaba trabada o compuesta estudiada.	Imágenes, Pizarrón, marcadores y borrador. Docente
5.- Dar orientación en el aprendizaje	5.- Trabajar varios ejemplos concretos sobre la sílaba trabada estudiada.	Ejercicios impresos.
6.- Evocar el desempeño	6.- Resolver un ejercicio diferente a los anteriores.	Video, computadora y proyector, Docente, Láminas, Pizarrón, marcadores y borrador.
7.-Ofrecer retroalimentación	7.- Revisar en forma grupal el ejercicio para verificar si es correcto, incorrecto o parcialmente correcto.	Docente, Alumnos Video, computadora y proyector
8.- Evaluar el desempeño	8.- Dictado de palabras y oraciones para evaluar el aprendizaje.	Docente
9.- Incrementar la retención y generalización	9.- Practicar repaos espaciados con variación de ejemplos.	Textos impresos. Juegos impresos o en Computadora

Fuente: *Construcción propia*

Esta estrategia para el desarrollo de las habilidades intelectuales en el aprendizaje de la escritura de palabras con sílabas compuestas o trabadas está diseñada para trabajarse en 13 sesiones. De la sesión 1 a la 12 se trabajan palabras con un grupo específico de sílabas trabadas o compuestas y la sesión 13 es una integración de palabras con todas las sílabas. El desarrollo de las primeras sesiones es un poco más lento, pero conforme se van familiarizando con este tipo de sílabas las demás sesiones van fluyendo más rápido. (Tabla 2)

Tabla 2
Sesiones a trabajar

Sesión 1	Escritura de palabras con sílabas: bra, bre, bri, bro, bru
Sesión 2	Escritura de palabras con sílabas: para, pre, pri, pro, pru
Sesión 3	Escritura de palabras con sílabas: dra, dre, dri, dro, dru
Sesión 4	Escritura de palabras con sílabas: gra, gre, gri, gro, gru
Sesión 5	Escritura de palabras con sílabas: fra, fre, fri, fro, fru
Sesión 6	Escritura de palabras con sílabas: cla, cle, cli, clo, clu
Sesión 7	Escritura de palabras con sílabas: tra, tre, tri, tro, tru,
Sesión 8	Escritura de palabras con sílabas: cra, cre, cri, cro, cru,
Sesión 9	Escritura de palabras con sílabas: fla, fle, fli, flo, flu
Sesión 10	Escritura de palabras con sílabas: bla, ble, bli, blo, blu
Sesión 11	Escritura de palabras con sílabas: pla, ple, pli, plo, plo
Sesión 12	Escritura de palabras con sílabas: gla, gle, gli, glo, glu
Sesión 13	Escritura de palabras con diferentes sílabas trabadas o compuestas

En seguida se explican las tareas que se pueden efectuar para llevar a cabo las sesiones. Dichas tareas se presentan en forma general para que se vayan adaptando a los contenidos de cada sesión.

1.- Aplicar un juego para estimular la atención.

Actividad: Jugar al juego "Que no se te escape" (10 min)

Objetivo: Generar la atención de los alumnos a través del juego estimulando también la discriminación visual.

Desarrollo: Presentar en la pantalla de la computadora un dibujo que represente una palabra con sílaba trabada o compuesta de las que se vayan a trabajar en la sesión, los alumnos la visualizan por 5 segundos. Se les retira el dibujo y se les presenta otra pantalla con varios dibujos iguales al primero y con otros diferentes para que ellos distingan cuáles son iguales a los de la primera pantalla. Este puede variar aumentando el nivel de complejidad según el número de imágenes que se presenten en la primera o segunda pantalla, o cambiar la imagen por la palabra.

Las instrucciones que se le dan al alumno son:

-Observa el dibujo que aparecerá en la pantalla.

-Identifica cuáles dibujos son iguales al que observaste primero y márcalos con el ratón.

Otros juegos que se pueden aplicar para captar la atención del alumno son: los laberintos, encontrar pares, unir objetos iguales, colocar dibujos en diferentes partes de la pantalla para trabajar la percepción y orientación espacial. En la siguiente página de internet se presentan diferentes juegos de atención que se pueden variar de acuerdo al contenido abordado.

<http://www.mundoprimaria.com/juegos-de-atencion-infantil/>

2.- Identificar el nombre de la figura o la palabra con la sílaba trabada o compuesta que se utilizó en el juego.

Actividad: Identificar la palabra que lleva la sílaba trabada o compuesta. (15 min)

Objetivo: Dar a conocer a los alumnos qué es lo que van a aprender en la sesión partiendo de un ejemplo.

Desarrollo: Se le pregunta al alumno ¿Cómo se llama el dibujo del juego? o ¿qué palabra estaba en el juego? Estas interrogantes se hacen en función del nivel del juego si se usó imagen o palabra. Después, se escribe la palabra en el pizarrón, en forma oral, con palmadas se divide en sílabas y se encierra la sílaba trabada o compuesta. Se les comunica a los alumnos que van a aprender a escribir palabras con ese tipo de sílabas.

3.- Mencionar palabras que lleven la sílaba trabada o compuesta estudiada.

Actividad: Recordar palabras (15 min)

Objetivo: Estimular el recuerdo de palabras que lleven la sílaba que se está estudiando.

Desarrollo: Se les solicita a los alumnos que mencionen palabras que conozcan que lleven la sílaba encerrada en el paso anterior. El docente las va escribiendo en el pizarrón.

Para la última sesión se recomienda usar el siguiente video donde se presentan las diferentes combinaciones de sílabas trabadas o compuestas.

<https://www.youtube.com/watch?v=B UUXTIyTAOI>

4.- Presentar imágenes que se refieran a otras palabras en la combinación de la sílaba trabada o compuesta estudiada.

Actividad: ¿Qué otras palabras hay?

Objetivo: Identificar la combinación de sílabas trabadas o compuestas en otras palabras.

Desarrollo: Se les presentan a los alumnos imágenes que se refieran a las palabras que completen la combinación de sílabas. Por ejemplo si la palabra que se viene estudiando es **libro**, los dibujos o imágenes representan palabras como **brazo**, **librero**, **brillo** y **bruja**. Cuando se presente la imagen y se escriba la palabra en el pizarrón, oralmente se divide la palabra en sílabas y se encierra con diferente color la trabada. Los alumnos hacen el dibujo y escriben la palabra en el cuaderno. Es importante que las imágenes con su nombre se peguen en algún lugar del salón para que los alumnos tengan la oportunidad de seguir visualizando los estímulos.

5.- Trabajar varios ejemplos concretos sobre la sílaba trabada o compuesta estudiada

Actividad: Realizar diferentes ejercicios. (15 a 30 min dependiendo del número de ejercicios aplicados).

Objetivo: Aplicar las sílabas trabadas o compuestas en palabras y oraciones.

Desarrollo: Se trabajan con los alumnos diferentes ejercicios donde se apliquen las sílabas trabadas que se están aprendiendo, tales como:

- Escribir las sílabas que faltan
- Relacionar sílabas para formar palabras
- Escribir el nombre de cada dibujo usando las palabras que estén en la columna izquierda.
- Buscar la palabra que corresponda a cada dibujo y unirlo con una línea.
- Subrayar el nombre correcto para cada dibujo.
- Escribir el nombre a cada dibujo.
- Ordenar las sílabas y escribir el nombre de la imagen.
- Unir con una línea la oración que corresponda al dibujo.
- Completar oraciones con la palabra que falta.

Estos son sólo algunos de los ejemplos de ejercicios que se pueden implementar para que los alumnos aprendan dándole significado a las sílabas trabadas o compuestas en el contexto de las palabras y las oraciones.

6.- Resolver un ejercicio diferente a los anteriores

Actividad: Lectura de palabras (10 min.)

Objetivo: Leer palabras con sílabas trabadas o compuestas sin apoyo de imágenes.

Desarrollo: En esta actividad pueden aplicarse algunas variantes: la primera es presentar una lámina o ir escribiendo palabras con las sílabas trabadas o compuestas de la sesión y los alumnos las vayan leyendo. Otra variante es que los alumnos pasen al pizarrón a escribir palabras que el docente les dicte. Una tercera opción es el uso de los videos donde se debe seleccionar la parte que presenta lectura de palabras.

Algunos videos son:

pla, ple, pli, plo, plu

<https://www.youtube.com/watch?v=dwPa8JfovRE>

bla, ble, bli, blo, blu

<https://www.youtube.com/watch?v=9j7FajbfjsY>

cla, cle, cli, clo, clu

<https://www.youtube.com/watch?v=rrEhDCGpCVM>

Para la última sesión se recomienda la lectura de palabras en general del siguiente video.

<https://www.youtube.com/watch?v=sdG-mi3kn1s>

7.- Revisar en forma grupal el ejercicio y afirmar si es correcto, incorrecto o parcialmente correcto.

En el desarrollo de los ejercicios del paso anterior, el docente y los alumnos van verificando si la lectura o escritura de las palabras es correcta, incorrecta o parcialmente correcta. En el caso de los videos, viene integrada una revisión de los ejercicios.

5. Dar "orientación en el aprendizaje"

En ese evento de la enseñanza el proceso interno que se está apoyando es el de la codificación semántica, la cual define Gagné (1987, p. 255) como una técnica didáctica que hace que el "estímulo sea lo más significativo posible". Para incrementar ese significado propone el uso de ejemplos concretos de términos y conceptos abstractos, además de las relaciones que se establecen entre las ideas previas y las nuevas que se van a aprender. Cada capacidad requiere de diferentes formas de codificación semántica.

6. Evocar el desempeño

La nueva capacidad codificada se ha almacenado en la memoria a largo plazo, por lo que es necesario que el estudiante demuestre que dicha capacidad ha sido aprendida. Cada resultado de aprendizaje evoca diferentes desempeños. Al respecto, Bandura (1977, citado por Woolfolk, 2010) hace una diferencia entre el aprendizaje y el desempeño al decir que todos los individuos saben más que lo que demuestran.

7. Ofrecer retroalimentación

Una vez que se demostró que hubo un nuevo aprendizaje, se le comunica al alumno si su desempeño fue correcto, incorrecto o parcialmente correcto. Esto se realiza de varias maneras dependiendo del tipo de capacidad.

8. Evaluar el desempeño

El desempeño de una capacidad permite verificar que el aprendizaje tuvo lugar e indica cierta probabilidad que dicha capacidad se encuentra almacenada de manera estable en la memoria a largo plazo. Para asegurar esa estabilidad se realizan prácticas continuas del desempeño. Para Gagné (1987, p. 257) evaluar el desempeño es "poner una prueba", un examen que cumple con dos funciones: "establecer que la nueva capacidad aprendida tiene una estabilidad razonable y brindar una práctica adicional que sirva para consolidar lo que se aprendió".

9.- Practicar repases espaciados con variación de ejemplos.

Actividad: A repasar y generalizar

Objetivo: Efectuar un repaso y generalizar el conocimiento adquirido.

Desarrollo: En esta parte se pueden efectuar dictados de pequeños textos con sílabas trabadas o compuestas combinándolas conforme vayan avanzando las sesiones o aplicar ejercicios diferentes como los memoramas, las sopas de letras, crucigramas, etc.

En esta página se pueden encontrar algunos de estos juegos de lenguaje: <http://www.mundoprimaria.com/juegos-lenguaje/>

Evaluación

La evaluación del diseño de la enseñanza según Gagné (1987, p. 328) es formativa, definiéndola como “los procedimientos empleados para probar el valor de los productos del diseño de la enseñanza”. Probar la eficacia de los materiales educativos y la aceptación e

interés de las tareas de aprendizaje es una parte importante de dicha evaluación. También se habla de una evaluación sumativa cuando se evalúan los resultados de un producto. En esta estrategia se aplicará la modalidad de evaluación de campo (Dick, 1977; Gagné y Briggs, 1979, citados por Gagné, 1987) porque se valorará el paquete de materiales didácticos empleado con un grupo de alumnos de 1º y 2º, dentro de su aula de clases. Como esta estrategia está conformada por 13 sesiones en las cuales los materiales empleados en cada una de ellas son similares, se tendrá oportunidad de ir mejorando dichos materiales y las tareas del aprendizaje en la revisión del proceso. Los instrumentos de evaluación que se usarán serán listas de cotejo y cuestionarios para los estudiantes.

Conclusiones

-Los procesos internos que desarrollan los alumnos de 1º y 2º de educación

primaria en relación con los eventos de enseñanza planteados desde el procesamiento de la información, permiten diseñar una estrategia de instrucción que favorezca el incremento de las habilidades intelectuales de los estudiantes en la adquisición de la escritura de palabras con sílabas trabadas o compuestas.

El aprendizaje en la escritura de este tipo de sílabas dentro del patrón ortográfico es una de las dificultades a las que se enfrentan los niños porque se sigue un esquema fonético complicado, representado por tres grafías que siguen un orden de consonante-consonante-vocal. Este problema lo superan los alumnos siguiendo una enseñanza programada que se base en tareas y materiales didácticos que favorezcan el logro de un aprendizaje eficaz.

Referencias bibliográficas

Gagné, R. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. 4ª edición. México. D.F: Nueva Editorial Interamericana. Pp. 363.

SECH (2007). *Curso-Taller. Estrategias para la enseñanza del español y las matemáticas en el primer ciclo*. Agosto 2007. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/angelsainzleyva/palem-espanolmomentosevoluti>

SEP (1982). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: 1982 ISBN: 968-29- 1205-9 Pp. 102.

Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura. Congreso Mundial de Lecto- escritura*. Universidad de Barcelona. Valencia, Diciembre 2000.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson educación, México: 2010 ISBN: 978-607-442-503-1 Pp. 648

Páginas Web:

<http://www.mundoprimaria.com/juegos-de-atencion-infantil/>

<https://www.youtube.com/watch?v=BUUXTIYtAOI>

<https://www.youtube.com/watch?v=dwPa8JfovRE>

<https://www.youtube.com/watch?v=9j7FajbfjsY>

<https://www.youtube.com/watch?v=rrEhDCGpCVM>

<https://www.youtube.com/watch?v=sdG-mi3kn1s>

<http://www.mundoprimaria.com/juegos-lenguaje/>



La Zona de Desarrollo Próximo

en los Programas Institucionales de Tutorías

58

Nelia Argelia Lomas García
Universidad Pedagógica de
Durango

nelia_lomas_g@hotmail.com

Resumen

Los programas institucionales de tutoría se incorporan al Sistema de Educación Superior (SES) a partir del año 2001. En el cual cada escuela, por su heterogeneidad, implementa gradualmente el programa de tutoría, considerando sus propias condiciones académicas y de organización. La principal función de este programa es lograr que el alumno pase de ser un novato a ser un experto, situación que impacte en su desarrollo integral, ello es el paso de la zona de desarrollo real a la zona de desarrollo potencial, siendo la zona de desarrollo próximo la distancia que existe entre ambas. Por lo anterior, en este documento se plantea la necesidad de contar con un programa bien definido apoyado por actividades que proporcionen al alumno una menor distancia entre lo real y el objetivo que se pretende alcanzar.

Palabras clave

zona de desarrollo próximo, tutoría, desarrollo integral.

Abstract

The institutional mentoring programs are incorporated at the system of higher education since 2001. In which each school in order to archive heterogeneity, gradually implement the tutoring program, considering their academic and organizational conditions. The main function of this program is to get the student from being a novice to being expert, this situation impacts on overall development. Therefore, in this document it raises the need for a well-defined program supported by activities that provide students with a shorter distance between the real and the objective to be achieved.

Introducción

Partiendo de la idea de que la educación se encuentra en una etapa de reestructuración y replanteamiento debido a los cambios que se han generado en los últimos años, en busca de mejorar la calidad del servicio educativo que impacte en el desarrollo integral de los alumnos, se han puesto en marcha diversos programas para apoyar y orientar a los estudiantes, entre ellos los Programas Institucionales de Tutorías llevados a cabo en todos los niveles de educación, desde el básico hasta el superior.

Es imprescindible definir el papel de la escuela en la actualidad, así como las necesidades a las que se enfrentan, ello a través de una profunda reflexión; en la educación superior, por ejemplo, se implementa el Programa debido a la necesidad que existe en las IES respecto a abatir los problemas de rezago, deserción, reprobación, así como garantizar la eficiencia terminal.

La concepción que fundamenta los planteamientos que se hacen en el presente trabajo parte de la idea de que educar no es una acción de unas personas (profesores) sobre otras, (los alumnos), sino un proceso de interacción, de negociación de significados, de desarrollo conjunto y compartido, orientado a la formación integral de las personas en su diversidad.

El Programa Institucional de Tutoría (PIT), se incorpora al Sistema de Educación Superior (SES) de las Escuelas Normales a partir del año 2005. En el cual cada escuela, por su heterogeneidad, implementa gradualmente el programa de tutoría, considerando sus propias condiciones académicas y de organización.

El tutor orienta, se supone que asesora y acompaña al alumno durante su proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual significa estimular en él la capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y de su formación, por ello es imprescindible que cuente con las herramientas necesarias para brindar dicha orientación.

El tema de que me ocupa se refiere a 'La Zona de Desarrollo Próximo en los Programas Institucionales de Tutoría'. Lev Vygotsky (1931) llega al campo de la investigación en las áreas cognitivas, dentro de los conceptos más importantes que aborda se encuentra la ZDP, la cual define como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un

problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Las causas que llevan a poner en práctica diversos programas de apoyo para el desarrollo integral de los estudiantes son bien conocidas y estudiadas desde diferentes ámbitos en la educación. Dentro de la práctica del PIT en las IES va desde las modalidades individual, grupal, virtual y de pares, siendo el principal objetivo lograr que los alumnos pasen de ser novatos a convertirse en expertos dentro del nivel de estudio donde se encuentran.

Es imprescindible que se aumente la calidad en los procesos formativos que obviamente impactarán en la eficiencia terminal y a su vez en resultados que aseguren la capacitación para que los egresados se enfrenten al campo laboral de manera eficaz.

El presente documento describe de manera breve la organización de los Programas Institucionales de Tutoría en el nivel de licenciatura, que, aunque cada sector educativo planea las acciones tutoriales de acuerdo a las necesidades que presenta, la generalidad tiene que ver con el impacto en el desarrollo integral de los alumnos. Es importante definir el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de acuerdo a Vygotsky para ver desde su perspectiva como se da dentro de la tutoría. Posteriormente se organizó una serie de actividades que apoyan en el proceso en las sesiones de tutoría con el objetivo de lograr que el estudiante sea una persona capacitada académicamente para enfrentar los retos que presenta en la vida cotidiana y profesional. Finalmente, se realiza un breve esbozo de las conclusiones y se hacen algunas recomendaciones respecto al tema.

Tutoría y ZDP

La tutoría en el nivel educativo superior fue creada a partir de las necesidades reflexionadas en las universidades del país, que van desde cuidar una matrícula, es decir evitar la deserción de

los alumnos, así como combatir el rezago y la reprobación garantizando la eficiencia terminal en cada licenciatura.

Lo anterior tiene relación con el desarrollo integral de los estudiantes, buscar que sean capaces de enfrentar los retos profesionales, no solo dentro de una carrera, sino en un futuro en el ámbito laboral, para ello es imprescindible capacitarlos a través de un experto, en este caso los docentes tutores e incluso con los pares que se consideren también expertos en el área académica y puedan brindar apoyo a sus compañeros novatos o menos expertos, logrando de esta manera convertirlos en personas autónomas capaces de continuar su propio proceso 'solos' sin ayuda de un guía.

La zona de desarrollo próximo planteada en la teoría sociocultural de Vygotsky nos habla precisamente de la distancia que existe entre la zona real y la zona potencial, es decir, entre lo que actualmente tiene el estudiante y hacia dónde puede llegar, objetivo que se visualiza en la acción tutorial, el tutor da apoyo al tutorado buscando la autonomía en su proceso de aprendizaje.

Este autor reflexiona en el papel que tiene la sociedad en el aprendizaje del sujeto, Suarez (2010) menciona que si vemos la interacción social como condición de aprendizaje en el contexto educativo cabe identificar, sustancialmente, dos procesos: interacción como guía del experto o profesor y como interacción cooperativa entre estudiantes, pares o iguales... el primer caso, la guía consiste en la actividad especializada que brinda una o varias personas de experiencia contrastada, que dominan y orientan el recorrido del aprendizaje (es el caso de una persona experta, como un docente o el tutor). La segunda, la cooperación, entendida como la participación dinámica y recíproca de los que, estando en situaciones semejantes de expectativa y nivel de aprendizaje (en el caso de un par o igual, como un compañero de estudios),

comparten y resuelven tareas de aprendizaje en torno a una finalidad educativa planeada en conjunto.

El experto en este caso es el docente tutor, quien se encargará, a través de la acción tutorial, de llevar de la mano al alumno hacia el aprendizaje, teniendo en cuenta los conocimientos previos de este. Es decir, que se encarga de trasladarlo de una zona a otra donde se convierte en un ser independiente y autónomo. Este guía o experto (tutor) se convierte en apoyo, en el diccionario de la Real academia de la lengua, la palabra tutor es definida como un 'rodri-gón', como la vara que sostiene a las plantas para que no se caigan, una vez que la planta se sostiene sola este habrá cumplido su misión.

Por ello el rol del tutor es de suma importancia, por ser el encargado de orientar al estudiante para que logre llegar a su verdadero potencial. Para esto se debe conocer dos niveles de desarrollo: lo que el alumno puede hacer solo y lo que puede hacer en compañía de otros.

Es importante tener una planeación respecto a la acción tutorial, partiendo precisamente de hacia dónde se quiere llegar y cómo se quiere llegar, hay objetivos que pueden ser en común dentro de los grupos, como por ejemplo lograr que tengan las mejores prácticas, o individuales como dificultades en alguna asignatura, hasta incluso en el área emocional.

Se parte de un diagnóstico de los tutorados, en las diversas áreas que incluyen la vida académica, la familiar, la emocional, de salud física y de relaciones humanas en general. Una vez realizado esto se realiza la planeación de forma individual de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, aunque en ocasiones se pueden compartir problemáticas similares a las del grupo por ello se pueden tener algunas temáticas en esta modalidad de tutoría, grupal. En ocasiones el apoyo viene de los monitores, es decir aquellos alumnos que se considera han alcanzado un nivel de expertos y pueden apoyar en el trabajo tutorial con los estudiantes considerados menos experto, en la llamada tutoría de pares. Dentro de la tutoría virtual la atención se puede preparar de forma grupal o individual de acuerdo a las necesidades del alumnado.

Por ejemplo, en la Educación Superior se observa con frecuencia que los profesores deben desarrollar investigación, gestión académica, más de 20 horas de docencia y todavía asesorar tesis. Eso en el mejor de los casos, porque hay profesores que deben dar clases en 2 o 3 instituciones por lo que no tienen tiempo a detenerse a esta sobrecarga se ve reflejada con desconocimiento del profesor del alumno y a veces es imposible lograr que todos los estudiantes logren el aprendizaje esperado. Esta situación comienza a cambiar bajo el modelo por competencias y la implantación de tutorías y asesorías a los estudian-

tes, lo que hace más individualizado el proceso y favorece el aprendizaje significativo. A través de estas medidas el tutor conoce a fondo las áreas de oportunidad de los estudiantes y con base en ello puede facilitar su llegada a la zona de desarrollo próximo de los temas que estén abordando. Además, el alumno puede acudir cuando requiere del apoyo del docente tutor.

Pareciera ser que los profesores son cada vez más conscientes del rol que desempeñan dentro de la educación y buscan el impacto de sus conocimientos en la comprensión del alumno, así como en su desarrollo integral.

Los recursos tecnológicos ahora pueden ser aprovechados también dentro de la tutoría, desde el uso de procesadores de texto, redes sociales hasta programas informáticos exclusivos para las necesidades de cada institución, ellos han favorecido el proceso de andamiaje al ser recursos útiles para lograr la ZDP.

Si se plantea dentro de una institucional las generalidades de lo que se puede atender el programa de tutoría, entonces es válido hacer una serie de actividades que proporcionen al alumno una menor distancia entre lo real y el objetivo que se pretende alcanzar.

Tabla 1.
Actividades del Programa Institucional de Tutoría.

Actividad	Objetivo	Evaluación
Expectativas del alumno sobre la institución, metas y compromisos.	Que el tutor conozca las expectativas planteadas por los estudiantes respecto a la institución educativa, además de poder definir sus metas y compromisos.	A través del cuestionario podrán evidenciarse dichas expectativas individuales, lo cual ayuda como punto de partida para las siguientes planeaciones.

Tabla 1. (Continuación)
Actividades del Programa Institucional de Tutoría.

Actividad	Objetivo	Evaluación
Cartel	<p>Con el propósito de graficar su visión de la acción tutorial, se sugiere elabore un CARTEL donde represente sus expectativas, metas y acciones en su rol estudiantil guiado por el trabajo tutorial. Comente el trabajo con el equipo de tutorados.</p>	<p>A través de la información brindada en los carteles.</p>
<p>Actitudes frente a la vida personal y emocional</p>	<p>En este ámbito será necesario que inicie un proceso de autoconocimiento continuo y sistemático de sus fortalezas y espacios potenciales para ser aún mejor en su desenvolvimiento como ser humano y como estudiante que pugna por los mejores resultados.</p> <p>Para ello se le propone trabajar guiándose por algunos instrumentos que le darán pauta para reflexionar y concluir con respecto a percepciones acerca del transcurrir de tu vida en familia, en la escuela y en la sociedad. Se le sugiere vaya dando seguimiento a este ejercicio de autopercepción a lo largo de los años de estancia en la institución. Son cuatro los instrumentos que se le exponen para que trabaje en ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - AUTOPERCEPCIÓN - INVENTARIO POSITIVO - EMOCIONES BASICAS: MATEA - DIARIO DE VIDA 	<p>Se evaluará de forma mensual retomando los temas y haciendo una retroalimentación de los mismos.</p>
<p>EDAOM (Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional)</p>	<p>Se aplicará la herramienta EDAOM, con la finalidad de evaluar las estrategias de aprendizaje y las motivacionales que tiene cada alumno.</p>	<p>Revisión del instrumento, retroalimentación.</p>
<p>8 pasos para lograr el éxito.</p>	<p>Incitar al estudiante a la concientización de sus metas y mantener el enfoque en conseguirlas, para ello es necesario trabajar en los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actitud positiva 2. Puntualidad 3. Estar preparado 4. Trabajar al 100% hasta cumplir los objetivos 5. Repasar 6. Mantén tu actitud positiva 7. Saber qué haces y por qué lo haces 8. Toma el control 	<p>A través de la retroalimentación de la actividad.</p>

Tabla 1.
Actividades del Programa Institucional de Tutoría.

Actividad	Objetivo	Evaluación
Técnicas de estudio	6. Mantén tu actitud positiva 7. Saber qué haces y por qué lo haces 8. Toma el control El alumno deberá ser capaz de identificar sus propias técnicas de estudio para definir qué le hace falta y cómo se pueden trabajar las áreas de oportunidad.	A través del cuestionario de técnicas de estudio.
Modalidades de titulación	Se brindará a los estudiantes información de las diferentes modalidades de titulación con la finalidad de que vaya preparando para la culminación de su carrera.	A través de la retroalimentación.
Cierre	Evaluación final respecto al nivel en el que se encuentra el estudiante respecto al diagnóstico inicial. Es decir, en que aspectos ha mejorado su práctica académica.	Retroalimentación.

Fuente: Elaboración propia.

Actividades

A. Expectativas del alumno sobre la institución, metas y compromisos

1. Escriba en estas líneas, cuáles son las principales aportaciones a su formación profesional que espera de esta institución, en lo académico, lo social, lo cultural, y lo que considere necesario ampliar al exponer sus ideas.

2. Señale cuáles son sus principales INTERESES al ingresar al estudio de esta Licenciatura:

3. Describa cuáles son las principales capacidades que reconoce en Usted, y que favorecerán su progreso personal y su formación como profesional de la educación:

4. Comente cómo utiliza el tiempo libre del que dispone:

5. ¿Cuáles son las metas a las que se compromete una vez que ha ingresado a esta etapa de su formación profesional?

6. Comparta comentarios y sugerencias en relación a esta exposición de metas y compromisos al ingreso a esta Institución.

B. Cartel

Con el propósito de graficar su visión de la acción tutorial, se sugiere elaborar un CARTEL donde represente sus expectativas, metas y acciones en su rol estudiantil guiado por el trabajo tutorial. Comente el trabajo con el equipo de tutorados.

C. Ámbito: actitudes ante la vida personal y escolar

En este ámbito será necesario que inicie un proceso de autoconocimiento continuo y sistemático de sus fortalezas y espacios potenciales para ser aún mejor en su desenvolvimiento como ser humano y como estudiante que pugna por los mejores resultados.

Para ello se le propone trabajar guiándose por algunos instrumentos que le darán pauta para reflexionar y concluir con respecto a percepciones acerca del transcurrir de tu vida en familia, en la escuela y en la sociedad.

Se le sugiere vaya dando seguimiento a este ejercicio de autopercepción a lo largo de los años de estancia en la institución.

Son cuatro los instrumentos que se le exponen para que trabaje en ellos:

- AUTOPERCEPCIÓN
- INVENTARIO POSITIVO
- EMOCIONES BASICAS: MATEA
- DIARIO DE VIDA

Procura siempre colocar fecha de realización de cada ejercicio, ya que ello le permitirá tener referentes temporales de su desarrollo durante su formación inicial como profesional de la educación.

Autopercepción

Nombre: _____ Fecha: _____

Una manera de conformar el conocimiento de usted mismo es reflexionando cómo cree que lo ven los demás y cómo dicen que lo ven. Por tanto, tiene que darse un tiempo para dialogar con las personas que convives, y en conjunto con su propia opinión, llenar este cuadro:

<i>Aquí estoy yo</i>	Mis compañeros	Mis maestros	Mi familia
Cómo creo que me ven			
Cómo me ven			

Como me veo:

Inventario positivo

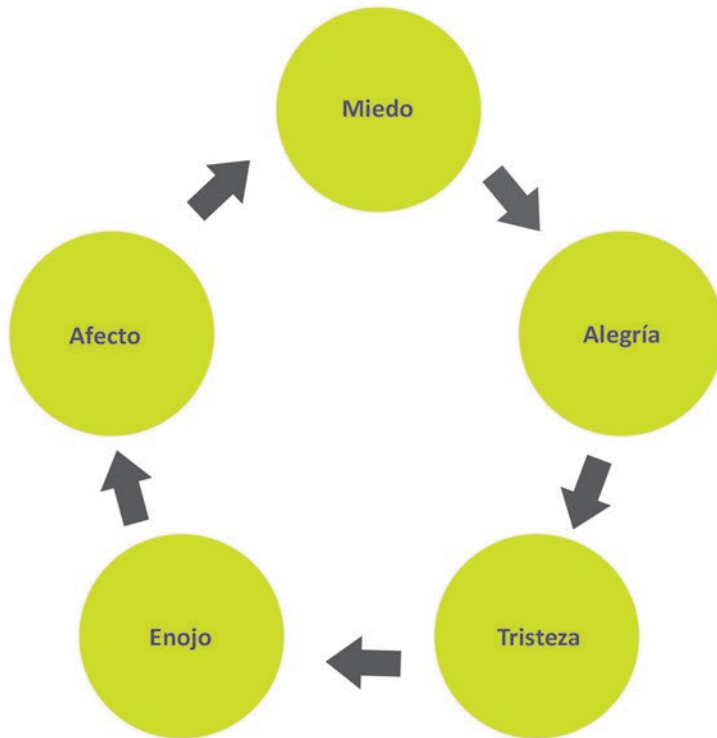
Nombre: _____ Fecha: _____

Identificar y valorar las propias capacidades y generar sobre las mismas:

Cualidades como Persona:	Capacidades destacadas:	Reconocimiento recibido por mis cualidades y capacidades

Emociones básicas: MATEA

Enumerar las emociones básicas del 1 al 5, donde el 1 será la emoción que más le caracteriza y 5 con la que menos, analizar porque el 1 y 2 ocultan la 4 y 5, vinculada con la necesidad personal.



Emociones básicas y necesidades

Cada emoción se relaciona con una necesidad:

- Miedo, con necesidad de protección
- Alegría, con la posibilidad de satisfacer o haber satisfecho una necesidad
- Tristeza, con sensación de distancia
- Enojo, con necesidad de poner límites
- Afecto, con vínculos afectivos

¿Cuáles son sus conclusiones?

64

Diario de vida

Con este instrumento, que realizará en un cuaderno de notas a elección personal, durante toda la carrera, se le sugiere que lo organice de la siguiente manera: en cada registro, que puede ser diario, cada tercer día o semanalmente, es aconsejable que incluya descripciones de ti mismo (a) antes, durante y después de una tarea importante, compleja, o satisfactoria en el contexto escolar, personal y familiar, que influya en sus resultados académicos.

De manera sugerente se le recomienda que organice las anotaciones contemplando las siguientes tres columnas, que el estilo que usted decida:

Identifique y anote expresiones positivas acerca de sí mismo (a).	Mencione los mensajes hechos negativos y los aprendizajes que ha obtenido de ellos.	Busque estrategias y describa las que le ayudaron a enfrentar situaciones difíciles y que le son ya significativas para la vida presente y futura.
Enuncie los retos que se propone para superar las situaciones que aún no ha podido resolver para mejorar su avance académico.		

Este registro constituirá una forma natural de dibujar la trayectoria de vida de la manera más íntegra posible. Así mismo. Se retomará al término de cada semestre en conjunto con el tutor, para valorar los logros, bajo las rubricas que desde la acción tutorial se le propongan.

D. 8 pasos para lograr el éxito

Incitar al estudiante a la concientización de sus metas y mantener el enfoque en conseguir las, para ello es necesario trabajar en los siguientes pasos:

1. Actitud positiva
2. Puntualidad
3. Estar preparado
4. Trabajar al 100% hasta cumplir los objetivos
5. Repasar
6. Mantén tu actitud positiva
7. Saber qué haces y por qué lo haces
8. Toma el control

Fuente: *Cuadernillo para el tutorado*

Referencias bibliográficas

ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (2001). *Propuesta para la Organización y Funcionamiento de los Programas de Tutorías Institucionales, en las Instituciones de Educación Superior.* Recuperado de <http://www.anuies.mx/>

Ariza, G. y Ocampo, H. (2004). *La tutoría como una estrategia de la formación personal y profesional.* Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Cabrera, R. (Ed). (2014). *Cuadernillo para el tutorado 1.* Zacatecas: Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho".

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación.* España: Edelvivies.

Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social del aprendizaje.* Barcelona: UOC.



estrategia: Cuento lo que leo

Una propuesta para comprender los contenidos curriculares

66

Ma. Olimpia Torres Quiñones
Universidad Pedagógica de
Durango

olit_5526@hotmail.com

Resumen

En este artículo se propone una estrategia sobre lectura de comprensión: Cuento lo que leo, es una propuesta que hace referencia a los contenidos del programa de Español de Primer Grado de Educación Secundaria, en cuanto a sus diferentes ámbitos sobre las prácticas sociales del lenguaje, así como a la teoría sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, que se da en base a los planteamientos de Vygotski, quien afirma que el aprendizaje es mediado y que las funciones mentales superiores se adquieren a través de la interacción social, en lo que para él es la zona de desarrollo próximo (ZDP), una estrategia como: cuento lo que leo pone en práctica varios conceptos de la teoría del aprendizaje de Vygotsk.

Palabras clave

comprensión lectora, desarrollo de los procesos psicológicos superiores

Abstract

This article proposes a strategy about reading comprehension: Read and Tell, it's a proposal referred to the contents of the first grade Spanish program for secondary education, in their different fields of social practices of language, as well as the theory of development of higher psychological processes, as it is given in the Vygotsky's statements, who claims that learning is mediated and the higher mental functions acquired through social interaction, in what he calls the zone of proximal development, a strategy: Read and Tell put into practice several concepts about Vygotsky's theory of learning.

Key words: Reading comprehension, development of higher psychological processes.

Introducción

En el marco de la reforma educativa y como una preocupación en el aprendizaje de los contenidos; las prácticas sociales del lenguaje surgen con la finalidad de apoyar a los alumnos en el desempeño de sus estudios y que puedan comunicarse de manera oral y escrita con un lenguaje formal y académico (SEP, 2013).

Así mismo la articulación de la educación básica se centra en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, para atender las necesidades específicas de cada

uno y puedan mejorar sus competencias y un desarrollo personal para la toma de decisiones en la resolución de problemas y que sigan aprendiendo a través de toda la vida (SEP, 2013).

Vygotski (1988) menciona en su libro: *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, que éstos no se añaden a los procesos elementales, más bien representan un nuevo conjunto de elementos que ordenadamente relacionados entre sí, contribuyen a modificarse, adaptándose de manera perfecta a determinadas tareas que el individuo debe resolver; por lo que se considera que la lectura sirve como un enlace entre los procesos psicológicos superiores y los procesos elementales, de tal forma que la estrategia propuesta en este artículo puede ayudar a fortalecer esa vinculación.

La estrategia que aquí se describe pondera que en la realización de una lectura de comprensión se requiere que el lector interprete y comparta de algún modo el contenido de esa lectura; por lo que se ha considerado de gran importancia el desarrollo de los procesos psicológico superiores, de acuerdo a lo que Vygotski (1988) plantea, porque para adquirir dichos procesos, el individuo se apropia de lo que en el medio ambiente le rodea y la interacción con sus semejantes. De acuerdo a lo anterior es importante destacar la teoría de Vigotsky, porque establece como se van explorando en sus distintos fenómenos: la memoria, el lenguaje interno y el juego ya que para él el juego es un medio muy importante a través del cual el niño se va desarrollando culturalmente y esto le permite un proceso de construcción de la cultura como parte fundamental del niño, que ocurre a través de la influencia que se recibe de los adultos (Vigotsky, 1988).

Por lo que se establece que la socialización de los procesos de aprendizaje de comprensión lectora, acepta alcanzar altos niveles de significación y

Por lo que se establece que la socialización de los procesos de aprendizaje de comprensión lectora, acepta alcanzar altos niveles de significación y apropiación de conocimientos, habilidades, destrezas y valores acordes al perfil de egreso que están comprendidos en los programas de educación básica que se encuentran dentro del cuarto periodo escolar (SEP, 2013).

La estrategia comprende seis pasos o fases para concretar el contenido de toda una actividad que los alumnos deben realizar y compartir para que así vayan socializando lo que leen y de manera natural se apropien del conocimiento y con todo esto, desarrollen los procesos psicológico superiores que son aspectos del lenguaje externo o comunicativo, como también aspectos del lenguaje egocéntrico, que se internalizan para convertirse en la base del lenguaje interno y con ello se marca la diferencia formativa del ser humano. Todos estos aspectos conllevan al estudiante a la búsqueda de información; selección e identificación de lo que le es útil; sistematización de la información y evaluación, lo cual les permitirá de manera permanente movilizar las habilidades de pensamiento como son: analizar, sintetizar, utilizar y compartir información para pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es sistematizar una estrategia para la comprensión lectora, tomando en cuenta el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, en la medida en que los alumnos se van integrando a un medio de convivencia e interacción y que con la adquisición de nuevos conocimientos, la lectura les permite ser más críticos, analíticos y reflexivos, a la vez que van desarrollando de una forma congruente y estable los procesos psicológicos superiores.

Justificación

Existen evidencias de la falta de comprensión lectora, tanto a nivel básico como medio superior y superior, es por

ello que se requiere plantear nuevas estrategias de aprendizaje para desarrollar las competencias como saber emplear un lenguaje para comunicarse y como instrumento para seguir aprendiendo, además identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas para analizar la información.

Al realizar dicha interpretación se va generando una aproximación natural de la conducta en general y se excluye la diferencia cualitativa entre la historia humana y la de los animales, la derivación experimental de este análisis es que la conducta humana se estudia prescindiendo de la historia general del desarrollo humano, Vigotsky (1988).

La propuesta está orientada a la comprensión lectora por medio de actividades sencillas donde los estudiantes reunidos en equipos; compartan, socialicen e internalicen lo que leen para que después lo lleven a una representación, donde estarán poniendo en práctica tanto los procesos psicológicos elementales como los superiores. No se debe olvidar que para Vigotsky (1988), existen dos tipos de funciones mentales: las funciones mentales inferiores, que se traen de manera innata y las funciones superiores que se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. El conocimiento que se va generando en el ser, permite pensar de manera compleja y conforme se va aprendiendo, esa forma compleja se va transformando en elementos que se van convirtiendo en factores de mayor posibilidad de actuar, más sólidas las funciones mentales, de manera que la interacción permite que el conocimiento sea más amplio.

De manera importante se destaca como Vigotsky (1988), señala que las funciones mentales se desarrollan en dos momentos: en primer lugar se manifiestan en el ámbito social o interpsicológico y en segundo se transforman en propiedad del individuo, esto corresponde al proceso intrapsicológico.

Esta transformación de procesos se da gracias a la ayuda, guía o colaboración de los adultos a sus compañeros, en el caso de esta estrategia el docente juega un papel fundamental para organizar, guiar y apoyar a los estudiantes y de esta manera el nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo pueda alcanzar, Vigotsky lo llama ZDP (zona de desarrollo próximo).

Para el autor lo esencial es que el conocimiento se construye de forma social, por lo que la estrategia Cuento lo que leo, está diseñada con interacciones tanto de alumno a alumno, como de maestro a alumnos.

Tiempo: seis módulos de la asignatura de español, se sugiere utilizar los días previstos para las actividades permanentes.

Desarrollo de la estrategia

Con anticipación al trabajo de los alumnos, el profesor deberá concientizar al grupo de las actividades que se desarrollarán mediante las prácticas sociales del lenguaje, ya que dichas prácticas son las que por ámbito en el programa pertenecen al estudio, la literatura y la participación social y a través de ellas se desarrollan las competencias donde se emplea el lenguaje como instrumento para aprender, analizar información, valorar la diversidad lingüística y emplear un lenguaje adecuado para la toma de decisiones, (SEP, 2013).

Para realizar las actividades descritas se recomienda que en los equipos existan responsables que dirijan cada una de las fases del desarrollo de la estrategia, donde cada encargado asuma una función específica dentro del equipo, los responsables deben ser los siguientes:

Un moderador: que es el encargado de organizar el trabajo en el equipo, pero no es el responsable de hacerlo todo; se asegura que exista una adecuada comunicación entre los integrantes del equipo; se encarga de armonizar la participación en el equipo

Un secretario: es el responsable de organizar y sintetizar de manera pública (en el equipo de trabajo) la información que se va generando a través de las participaciones de los integrantes del equipo; debe tener dicha información claramente ordenada y clasificada. Es también el responsable de entregar el reporte escrito de todo lo que el equipo ha realizado.

Participantes: son todos los miembros del equipo (incluyendo al moderador y al secretario) y tienen la obligación y la responsabilidad de aportar y plantear lo que piensan con respecto a la actividad o fase que se está desarrollando. Se organiza un calendario de participación para el grupo de discusión, estableciendo fechas y actividades para trabajar las prácticas sociales del lenguaje y retroalimentar las fases que se han propuesto.

Cuento lo que leo es una estrategia que se basa en la lectura de diferentes materiales y que puede ser guiada por el docente de grupo, para que los alumnos realicen detenidamente, cada una de las fases o pasos que se presentan y al final compartan el contenido desde una visión propia con el resto del grupo, para comprobar que realmente se está entendiendo lo que cada estudiante lee.

En seguida se señalan las actividades que integran la estrategia y se propone un formato para registro de control de las actividades realizadas:

Actividad 1: Yo elijo

Tiempo: 1 módulo.

Material: libros (pueden utilizarse los libros con los que cuente la biblioteca de la escuela, o el aula).

- En esta actividad se integran los diversos equipos, que se formarán con todos los integrantes del grupo, procurando que los equipos sean máximo de cinco o seis elementos.

-En cada equipo se nombran un moderador y un secretario, haciendo énfasis en la función que cada uno tiene.

-Además en este mismo punto los secretarios empiezan a desarrollar sus funciones, porque se sugiere que le entreguen al docente una pequeña papeleta con el nombre de los integrantes de cada equipo.

-Organizados en equipos seleccionan de manera individual un libro que sea de su interés y que no haya sido leído con anterioridad.

-Se solicita a los estudiantes que lleven a su casa el libro que seleccionaron y lean lo más posible.

Actividad 1. Yo elijo

Cuadro de concentración de los trabajos realizados en el equipo, en la primera actividad.

INTEGRANTES DEL EQUIPO.
TÍTULO DEL LIBRO QUE ELIGIÓ
SI LEYÓ
NO LEYÓ
¿QUIÉN ES MODERADOR?
¿QUIÉN ES SECRETARIO?

Actividad 2: Comparto lo que leo

Tiempo: un módulo.

Material: libreta de los estudiantes, lápices, plumas.

- El docente solicita que se integren en los equipos ya formados, y les da la consigna de compartir todo lo que han leído, pero deben ir tomando nota para que en los equipos el moderador de cada uno, comparta la lectura que todos sus compañeros han realizado del libro que seleccionaron.
- Una primera exposición por parte del moderador será hablar sobre las sinopsis de los libros que han leído y del tema central, para recomendar al resto del grupo la lectura.
- En esta actividad se sugiere al secretario de cada equipo registre las participaciones de cada integrante.

Actividad 3: ¿Entiendo lo que leo?

Tiempo: un módulo

Material: libreta de apuntes de los alumnos

- El docente solicita se integren en los equipos que están participando y compartan lo que han estado leyendo pero a través de notas donde cada participante habrá de describir detalladamente aspectos como los siguientes:
- Ambiente
- Personaje principal
- Personajes secundarios
- Trama
- Época
- Estación del año
- País
- Ciudad

El secretario de cada equipo registrará el trabajo realizado por los participantes y lo entrega al docente.

Actividad 2. Comparto lo que leo

Cuadro de concentración donde se registran los trabajos realizados por los equipos en la segunda actividad

INTEGRANTES	TOMA DE NOTAS		PARTICIPACIÓN	
	SI	NO	SI	NO

Actividad 3: Entiendo lo que leo

Cuadro de concentración donde se registran los trabajos de los alumnos en la actividad tres

ASPECTOS	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	Excelente	Muy bueno	Regular
Ambiente			
Personaje principal			
Personajes secundarios			
Trama			
Época			
País			
Ciudad			
Estación del año			

Actividad 4: ¿A quién me encontré?

Tiempo: un módulo

Material: hojas de papel tamaño carta, pliegos de papel bond, marcadores, colores, plumas, lápices; inclusive esta actividad los equipos que elaboren trípticos lo pueden realizar en aula de medios, utilizando las computadoras. Para el desarrollo de esta actividad el docente previamente debe encargar el material correspondiente a los estudiantes, para que en la clase elaboren trípticos, carteles y collages.

- Se les sugiere a los estudiantes que con las preguntas:

-¿Cuál es el ambiente?

-¿Quién es el personaje principal?

-¿Cuál es la trama, la época, la estación del año, ciudad, país, personajes secundarios?

- Elaboran: trípticos, carteles, collages y que nuevamente para la socialización de esta actividad sea otro de los participantes de cada uno de los diferentes equipos, el que la explique al resto del grupo.

Actividad 4. ¿A quién me encontré?

Cuadro de concentración donde se registran los trabajos realizados por los alumnos en la actividad número cuatro.

70

INTEGRANTES	TRAE MATERIAL	TRÍPTICO	CARTEL	COLLAGE

Actividad 5: Recomiendo lo que leo

Tiempo: un módulo

Para el desarrollo de esta actividad el docente solicita a los participantes que de manera breve expliquen por qué recomendarían el libro que han leído. (Aquí nuevamente el secretario) registra la participación de los integrantes de su equipo y la entrega al docente. Se sugiere el siguiente formato para registrar la participación de los integrantes de los diversos equipos:

Actividad 5. Recomiendo lo que leo

Cuadro de concentración de la recomendación de los libros que hace cada integrante de los equipos

INTEGRANTES	TÍTULO DEL LIBRO	POR QUÉ LO RECOMIENDA

Actividad 6: Escenifico lo que leo**Tiempo:** un módulo

Para el cierre de la propuesta y como última actividad, todos los equipos prepararán una escenificación con el contenido de un libro que en cada equipo hayan leído y que sea el que más les haya gustado. Se realiza un sorteo y cada equipo presenta ante sus compañeros de grupo la escenificación que han preparado. A través de una coevaluación se valorará el desempeño de los equipos utilizando la siguiente tabla.

Actividad 6: escenifico lo que leo**Título del libro:****Autor del libro:**

Cuadro de concentración de los trabajos de los alumnos de la actividad número seis

ADAPTACIÓN	PARTICIPACIÓN	DIÁLOGOS	EMOTIVIDAD	PRESENCIA

La estrategia de lectura para comprender los contenidos curriculares que se presenta en este artículo, es flexible porque se puede modificar y adaptar para diferentes grupos, atendiendo a las necesidades específicas que estos presenten, a la creatividad del maestro y a la disponibilidad de recursos de la institución.

Referencias bibliográficas

García, G. (2010). *Vygotski. Biblioteca grandes educadores. La construcción histórica de la psique.* México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública (2013) *Programas de estudio 2011 guía para el maestro.* México: SEP

Vygotski, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Editorial Grijalbo, S. A.

www. Word reference.com/sinónimos.



estrategia de seguimiento al proceso académico de los alumnos de tercer grado de secundaria en México

Una enfoque sociocultural de Vygotski

72

Norma Lylia Martínez Gracia
Universidad Pedagógica de
Durango

norma.lylia@hotmail.com

Resumen

En este artículo se presenta una estrategia para dar seguimiento al proceso académico de los alumnos de tercer grado de Educación Secundaria en México, con la intención de prevenir la reprobación y los problemas de continuidad en los estudios que pudieran ocasionar. Se sugiere aplicarla en el espacio dedicado a Orientación y Tutoría, utilizando el enfoque sociocultural de Vygotski en la relación de los procesos de desarrollo y aprendizaje, especialmente de la zona de desarrollo proximal. Las actividades de la estrategia, pueden aplicarse en seis módulos.

Palabras clave

zona de desarrollo proximal, tutoría.

Abstract

A strategy to monitor the academic progress of students in third grade Secondary Education is presented in this article. The strategy is intended to prevent failure and continuity problems in studies that this situations could affect. The strategy can be applied in the space dedicated to coaching and mentoring, using the socio-cultural approach Vygotski in the relationship between development and learning processes, especially in proximal development zone. The activities of the strategy can be applied in six hours.

Key words: proximal development zone, tutorial.

Introducción

La adolescencia es una etapa caracterizada por cambios biológicos, psicológicos y sexuales del proceso evolutivo del ser humano; mismos que ocasionan transformaciones de carácter físico, emocional y conductual que provocan en los estudiantes diversas situaciones de relación e interacción con su entorno familiar, escolar, de amistad y de pareja.

Durante la adolescencia, etapa en que los alumnos transitan por la Educación Secundaria, se precisa ofrecer información confiable y oportuna para proponer alternativas de análisis que permitan a los alumnos construir y redefinir sus principios y valores, que sentarán las bases éticas de su vida adulta.

Es por esto que se considera prudente retomar las aportaciones que Vigotski hace al campo de la educación, sin perder de vista su enfoque principal: la íntima relación que existe entre los procesos de desarrollo y de aprendizaje; donde señala que la naturaleza y la herencia marcan ciertas pautas y ritmos dentro del desarrollo humano y que tienen gran importancia las intervenciones por parte del medio en que se desenvuelve, en unas ocasiones favoreciendo y en otras dificultando el progreso (García, 2010).

Según el autor, en determinados momentos de desarrollo del ser humano, aparecen en escena nuevos elementos y fuerzas que modifican el desarrollo; estas influencias, en el caso de la educación, se refieren a la intervención de los padres, maestros y compañeros (García, 2010), en el caso que nos ocupa, muy bien puede ser el Maestro Tutor, quien pueda marcar una diferencia significativa en el desempeño académico del grupo.

En las Escuelas Secundarias del país se ha establecido un módulo semanal dedicado a la Orientación y Tutoría de los alumnos, que se incluye en los horarios oficiales. Para ello, los docentes tienen como referente: Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Tutoría; en la cual se incluye el programa para cada uno de los tres grados de Educación Secundaria, para que a través de él, el profesor elabore su plan de acción tutorial para todo el ciclo escolar.

El espacio curricular de Orientación y Tutoría debe ser valorado como un espacio propio para la expresión y el diálogo entre los adolescentes, un acompañamiento en la visualización de sus proyectos de vida, un apoyo en los intereses, inquietudes, potencialidades y necesidades de los alumnos para fortalecer su integración y participación en la escuela, mejorando la convivencia escolar y social, además del proceso académico y desarrollo

personal, buscando siempre una formación integral (SEP, 2011).

Es función primordial del Tutor, ser intermediario entre el grupo y los demás integrantes de la comunidad escolar para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los adolescentes de educación secundaria, es decir contribuir en su formación integral.

Son muchas las cualidades que un Maestro Tutor debe reunir para poder realizar con éxito su labor (SEP 2011), entre ellas se pueden destacar las siguientes:

- Interés por los alumnos, para conocer sus necesidades, inquietudes y dificultades personales y escolares.
- Interlocución, para propiciar el diálogo con alumnos, padres y demás personal de la comunidad escolar.
- Respeto hacia los puntos de vista de los adolescentes y a su libertad de expresión.
- Iniciativa para promover la comunicación y participación de los alumnos y de las familias.
- Compromiso con el proceso formativo, el crecimiento personal y el desarrollo humano de los estudiantes.
- Objetividad en el fomento del pensamiento reflexivo, actitud responsable, capacidad de decisión y autonomía de los tutorados.
- Flexibilidad que le permita actuar conforme a las situaciones del grupo para propiciar un ambiente armónico, democrático y provechoso.
- Confianza en el establecimiento de lazos de cordialidad, seguridad y empatía con el grupo.
- Empatía con los alumnos para fortalecer la autoestima y la autonomía.
- Mediación en la conciliación de las partes en torno a un conflicto para solucionar diferencias.
- Escucha activa y libre de prejuicios y así atender o canalizar las necesidades, preocupaciones y problemas de los estudiantes.
- Observación para identificación de potencialidades o detección de problemas.

También es recomendable que el Tutor sea creativo e innovador y que proponga al grupo situaciones interesantes, lúdicas y pertinentes a sus inquietudes y necesidades, que permitan analizar con los alumnos los asuntos que impactan su desarrollo y bienestar como integrantes de la comunidad de aprendizaje (SEP, 2011).

Durante el tiempo que se dedica a la atención del grupo de tutoría, se pretende que el maestro intervenga en los ámbitos de:

- Integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela.
- Seguimiento del proceso académico de los alumnos.
- Convivencia en el aula y en la escuela.
- Orientación hacia un proyecto de vida.

Es común que en el ámbito de: Seguimiento del proceso académico de los alumnos, los tutores del grupo, se limiten a informar de las calificaciones a los padres que asisten a las reuniones de entrega de evaluaciones bimestrales y no registren de manera personal cuáles son los alumnos en riesgo de reprobación o con asignaturas reprobadas. Cuando un alumno de Primero o de Segundo Grado de Secundaria, reprueba una, dos o hasta tres asignaturas tiene la posibilidad de aprobarlas al finalizar el Grado cursado o durante el siguiente ciclo escolar sin que esto perjudique su avance curricular.

En el acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en Educación Básica, cuando un alumno de Tercer Grado de Secundaria reprueba una, dos o hasta tres asignaturas tiene las mismas opciones que los estudiantes de Primero y de Segundo Grado, pero su certificado de Secundaria no será oportunamente entregado para que él pueda acceder a la nueva escuela a la que pretenda ingresar, aun cuando haya aprobado los exámenes extraordinarios; ya que el trámite de estos certificados sigue un proceso diferente que lleva más tiempo.

Es importante dar seguimiento al avance académico de los alumnos que cursan el último ciclo de Educación Secundaria y evitar las repercusiones académicas y administrativas que se presentan cuando hay asignaturas reprobadas. Si el maestro Tutor organiza a su grupo de forma oportuna, cooperativa y con un compromiso compartido; se podrán prevenir situaciones lamentables en el grupo.

Uno de los principales conceptos de Vigotski es: Zona de Desarrollo Proximal que define como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede darse a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial cuando está bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus iguales (García, 2010).

Es común que los alumnos sientan mayor confianza para externar las dudas con los compañeros de grupo, además que las explicaciones que puedan ofrecer de ellos resulten más comprensibles y puedan complementar la información que se recibió por parte del profesor, de esta manera la Zona de Desarrollo Proximal a la que hace referencia Vigotski, tiene relevancia en la situación académica que les toca vivir a los adolescentes que cursan la Educación Secundaria. El papel mediador del docente es preponderante en la etapa formativa de los estudiantes, se habla de mediación para referirse conjunto de acciones, recursos y materiales que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, destacando el aprendizaje como un proceso que siempre involucra la relación entre individuos, (Vigotski, 1979).

La mediación del docente que atiende Orientación y Tutoría puede marcar una diferencia significativa en un grupo de tercer grado, en cuanto al desempeño académico y la eficiencia terminal de los estudiantes, esta intervención puede hacerse a través de una serie de acciones sistemáticas que

permitan dar un acompañamiento preventivo a los alumnos con bajo rendimiento escolar.

Objetivo

Presentar una estrategia de seguimiento al proceso académico para prevenir la reprobación de los alumnos de tercer grado de Educación Secundaria, considerando el enfoque sociocultural de Vigotski.

Tiempo

Seis módulos de la clase de Orientación y Tutoría.

Desarrollo de la estrategia

Para el desarrollo de la estrategia de seguimiento al proceso académico para prevenir la reprobación de los alumnos de tercer grado de Educación Secundaria, es preciso que el Tutor tenga la disposición, voluntad y paciencia para darle continuidad a las actividades que se emprenderán al inicio del tercer bimestre del ciclo escolar, que corresponde al mes de enero. Se utilizarán seis módulos en total, uno por mes.

La estrategia contiene dos actividades que se repiten en los tres últimos bimestres del ciclo escolar, se requiere que el profesor tenga una copia de las boletas de calificaciones de los alumnos, previo a la actividad 1, los bimestres I y II; antes de la actividad 3, los bimestres I, II y III y con anticipación a la actividad 5 las evaluaciones de los bimestres I, II, III y IV.

Se pretende propiciar un apoyo del Maestro Tutor y de los compañeros de grupo para aquellos alumnos a los que les está dando mayor problema aprobar todas sus asignaturas, o que se encuentran en situación de riesgo. Las actividades permiten la integración de binas a las que se dará seguimiento a través de un cuadro de concentración que permita visualizar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en riesgo.

El Maestro Tutor podrá hablar con los padres de familia para dar a conocer

la estrategia y solicitar el apoyo, el día que haga entrega de las evaluaciones del segundo bimestre, que generalmente se hace en diciembre.

La implementación de la estrategia deberá hacerse al inicio del tercer bimestre, porque se considera que para ese momento los resultados ya se van perfilando y se pueden detectar posibles dificultades en algunas de las asignaturas, además de resultar muy oportuna la intervención que se pueda hacer con los alumnos que así lo requieran.

Actividad 1: REVISANDO

LOS NÚMEROS

Tiempo: 1 módulo (enero).

Material: copia de las boletas de calificaciones bimestres I y II.

- El maestro comparte con el grupo las evaluaciones de los dos primeros bimestres del ciclo escolar.
- Cada alumno revisa su promedio por asignatura.
- Se integran dos equipos: el equipo 1 con los alumnos cuyos promedios por asignatura son mayores de 7.0; el equipo 2 con los alumnos que tienen cuando menos una asignatura con promedio menor a 7.0.
- Se reubican los alumnos para que queden sentados cerca de los compañeros de equipo.
- El equipo 1 presenta sugerencias para mejorar resultados por asignatura.
- El equipo 2 comparte las dificultades por asignatura que consideran están ocasionando los bajos resultados.
- De forma voluntaria se integran binas de un alumno que necesita mejorar promedio en alguna asignatura con un alumno a quien le gustaría apoyarle (deberá ser totalmente voluntario y en acuerdo de las dos partes).
- El Maestro Tutor, dará indicaciones y sugerencias a las binas, algunas como las siguientes:
 - Asistencia.
 - Puntualidad.
 - Responsabilidad en todas las actividades.

- Cumplimiento oportuno de tareas.
- Apoyo de explicaciones por parte del compañero, en caso necesario.
- Acompañamiento general en las actividades.
- Disposición y respeto de ambas partes.

- El alumno que va a realizar la función de apoyo se mantendrá cerca de su compañero durante las clases de la asignatura que requiere el refuerzo para auxiliar en los casos y en los momentos necesarios.

Actividad 2: REVISANDO EL CAMINO

Tiempo: 1 módulo (febrero).

Material: copia del cuadro de concentración, incluido en esta actividad.

- Se revisarán los resultados que hasta el momento se hayan tenido con respecto a la situación de desempeño de los alumnos que están siendo apoyados por un compañero.

- Se entregará a cada bina el cuadro de concentración 1 para que lo llenen entre los dos.

- Cada bina comparte la información con el grupo y los demás pueden también hacer recomendaciones a los alumnos (considerando que el grupo permanece junto durante el desarrollo de sus clases, todos pueden conocer el desempeño de sus compañeros, por lo tanto pueden detectar posibles situaciones que ocasionan el bajo rendimiento).

- El maestro conserva los cuadros de concentración para mostrarlos en la reunión de padres el día de la entrega de calificaciones, para revisar con ellos los resultados y tomar medidas que permitan continuar con el avance o reforzar las acciones que sean necesarias.

Cuadro de concentración 1

ORIENTACIÓN Y TUTORÍA BIMESTRES I y II

Datos de la escuela:
Nombre de Maestro Tutor:

NOMBRE DEL ALUMNO		GRUPO	
ASIGNATURA	FORTALEZAS	DEBILIDADES	
OBSERVACIONES			

SUGERENCIAS

Nombre del compañero que apoya	FECHA
---------------------------------------	--------------

Actividad 3: REVISANDO LOS NÚMEROS

Tiempo: 1 módulo: (marzo).

Material: copia de las boletas de calificaciones bimestres I, II y III.

- El maestro comparte con el grupo las evaluaciones de los tres primeros bimestres del ciclo escolar.
- Cada alumno revisa su promedio por asignatura.
- Se integran dos equipos: el equipo 1 con los alumnos cuyos promedios por asignatura son mayores de 6.7; el equipo 2 con los alumnos que tienen cuando menos una asignatura con promedio menor a 6.7.
- Se reubican los alumnos para que queden sentados cerca de los compa-

ñeros de equipo. (Se hace una revisión y un registro para conocer si el número de alumnos con menores promedios ha disminuido).

- El equipo 1 presenta sugerencias para mejorar resultados por asignatura.
- El equipo 2 comparte las dificultades por asignatura que consideran están ocasionando los bajos resultados.
- De forma voluntaria se integran binas de un alumno que necesita mejorar promedio en alguna asignatura con un alumno a quien le gustaría apoyarle (deberá ser totalmente voluntario y en acuerdo de las dos partes).
- El maestro Tutor, dará indicaciones y sugerencias a las binas, algunas como las siguientes:
 - Asistencia.

- Puntualidad.
- Responsabilidad en todas las actividades.
- Cumplimiento oportuno de tareas.
- Apoyo de explicaciones por parte del compañero, en caso necesario.
- Acompañamiento general en las actividades.
- Disposición y respeto de ambas partes.

- El alumno que va a realizar la función de apoyo se mantendrá cerca de su compañero durante las clases de la asignatura que requiere el refuerzo para auxiliar en los casos y en los momentos necesarios.

Actividad 4: REVISANDO EL CAMINO

Tiempo: 1 módulo (abril).

Material: copia del cuadro de concentración, incluido en esta actividad.

- Se revisarán los resultados que hasta el momento se hayan tenido con respecto a la situación de desempeño de los alumnos que están siendo apoyados por un compañero.

- Se entregará a cada bina el cuadro de concentración 2 para que lo llenen en pareja.

- Cada bina comparte la información con el grupo y los demás pueden también hacer recomendaciones a los alumnos (considerando que el grupo permanece junto durante el desarrollo de sus clases, todos pueden conocer el desempeño de sus compañeros, por lo tanto pueden detectar posibles situaciones que ocasionan el bajo rendimiento).

- El maestro conserva los cuadros de concentración para mostrarlos en la reunión de padres el día de la entrega de calificaciones, para revisar con ellos los resultados y tomar medidas que permitan continuar con el avance o reforzar las acciones que sean nece-

Cuadro de concentración 2

ORIENTACIÓN Y TUTORÍA BIMESTRES I, II y III

Datos de la escuela:

Nombre de Maestro Tutor:

NOMBRE DEL ALUMNO		GRUPO
ASIGNATURA	FORTALEZAS	DEBILIDADES
OBSERVACIONES		

SUGERENCIAS

Nombre del compañero que apoya

FECHA

Actividad 5: REVISANDO LOS NÚMEROS

Tiempo: 1 módulo: (mayo).

Material: copia de las boletas de calificaciones bimestres I, II, III y IV.

- El maestro comparte con el grupo las evaluaciones de los cuatro primeros bimestres del ciclo escolar.

- Cada alumno revisa su promedio por asignatura.

- Se integran dos equipos: el equipo 1 con los alumnos cuyos promedios por asignatura son mayores de 6.3; el equipo 2 con los alumnos que tienen

cuando menos una asignatura con promedio menor a 6.3.

- Se reubican los alumnos para que queden sentados cerca de los compañeros de equipo. (Se hace una revisión y un registro para conocer si el número de alumnos con menores promedios ha disminuido).

- El equipo 1 presenta sugerencias para mejorar resultados por asignatura.

- El equipo 2 comparte las dificultades por asignatura que consideran están ocasionando los bajos resultados.

- De forma voluntaria se integran binas de un alumno que necesita me-

mejorar promedio en alguna asignatura con un alumno a quien le gustaría apoyarle (deberá ser totalmente voluntario y en acuerdo de las dos partes).

- El maestro Tutor, dará indicaciones y sugerencias a las binas, algunas como las siguientes:
 - Asistencia.
 - Puntualidad.
 - Responsabilidad en todas las actividades.
 - Cumplimiento oportuno de tareas.
 - Apoyo de explicaciones por parte del compañero, en caso necesario.
 - Acompañamiento general en las actividades.
 - Disposición y respeto de ambas partes.

Actividad 6: REVISANDO EL CAMINO

Tiempo: 1 módulo (junio).

Material: copia del cuadro de concentración, incluido en esta actividad.

- Se revisarán los resultados que hasta el momento se hayan tenido con respecto a la situación de desempeño de los alumnos que están siendo apoyados por un compañero.
- Se entregará a cada bina el cuadro de concentración 3 para que lo llenen entre los dos.
- Cada bina comparte la información con el grupo, en plenaria analizan los resultados finales.

Cuadro de concentración 2

**ORIENTACIÓN Y TUTORÍA
BIMESTRES I, II y III**

Datos de la escuela:
Nombre de Maestro Tutor:

NOMBRE DEL ALUMNO		GRUPO
ASIGNATURA	FORTALEZAS	DEBILIDADES
OBSERVACIONES		

SUGERENCIAS

Nombre del compañero que apoya	FECHA
---------------------------------------	--------------

Referencias bibliográficas

México. Secretaría de Educación Pública. (2013). *Acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica.* México: SEP.

México. Secretaría de Educación Pública. (2011). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Tutoría.* México: SEP.

García, G. (2010). *Vigotski. Biblioteca Grandes Educadores. La Construcción Histórica de la Psicología.* México: Trillas.

Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.* México: Grijalbo.



a identidad docente

Una aproximación desde el constructivismo social de Peter Berger y Thomas Lukmann

78

Sandra Micaela Nájera Saucedo
Universidad Pedagógica de Durango

sandranajeras@hotmail.com

Resumen

En este artículo se presenta una estrategia para dar seguimiento al proceso académico de los alumnos de tercer grado de Educación Secundaria en México, con la intención de prevenir la reprobación y los problemas de continuidad en los estudios que pudieran ocasionar. Se sugiere aplicarla en el espacio dedicado a Orientación y Tutoría, utilizando el enfoque sociocultural de Vigotski en la relación de los procesos de desarrollo y aprendizaje, especialmente de la zona de desarrollo proximal. Las actividades de la estrategia, pueden aplicarse en seis módulos.

Palabras clave:

identidad, docente, constructivismo social, Berger y Luckmann.

Abstract

This text purpose is to describe how the teaching identity is constructed through interaction with the teacher establishes elements of subjectivity, intersubjectivity and demanding social reality factors that will shape the realization of its own symbolic universe teaching. To make this approach is part of the theoretical perspective of social constructivism of Peter Berger and Thomas Luckmann. Its structure consists of four sections; the first it an approach to the concept of identity is performed from minimalist position, that is, without a deep theoretical treatment. In the second paragraph, they pose the main ideas of Berger and Luckmann that explain the construction of teacher identity. In the third section, it outlined how reality demands and requirements will have strong impact on the process of building the identity of the teacher, and finally in the fourth section some conclusions about the theoretical exercise conducted are set.

Key words:

identity, educational, social constructivism, Berger and Luckmann.

Introducción

Realizar un ejercicio de descripción sobre algún aspecto del ámbito educativo suele ser complejo y arduo, sobre todo cuando se elige una postura epistemológica, ya que dar explicación sobre aspectos que la realidad nos muestra en una primera instancia como sencillos, a la luz de una interpretación teórica adquiere nuevas dimensiones que hasta entonces no se habían hecho evidentes.

De ahí que observar la realidad bajo la lente de una teoría, supone adquirir nuevos elementos para explicarla y ofrecer interpretaciones sobre ella que resultan interesantes y hasta cierto punto innovadoras.

Por ello, describir cómo se construye la identidad del docente bajo la mirada teórica del Constructivismo Social de Peter Berger y Thomas Luckmann, va a permitir realizar una aproximación para entender cómo la subjetividad y la intersubjetividad intervienen para conformar el mundo específico de la docencia. Es así que, conceptos como la internalización de “roles” y la institucionalización permean y determinan el proceso de construcción de la identidad de los profesores hasta llegar a constituir un universo simbólico, donde se proporciona y consolida la legitimación definitiva del orden institucional de la docencia (Berger y Luckmann, 1986).

El principal problema que enfrenta un docente para definirse a sí mismo, en el aquí y el ahora, consiste fundamentalmente en las dudas que tiene acerca de quién es, cuál es la trascendencia de su hacer y la aceptación social de su labor profesional.

Cuando Berger y Luckmann plantean al universo simbólico como elemento que proporciona una amplia integración de los procesos institucionales, la sociedad entera adquiere sentido. Las instituciones y los “roles” particulares se legitiman al ubicárselos en un mundo que adquiere significados por órdenes socialmente instituidos de acuerdo a un orden histórico. En este momento podemos establecer un paralelismo para describir el proceso de construcción de la identidad docente.

Una idea fuerza que permeará durante todo el trabajo, lo constituye el proceso dialéctico propuesto por Berger y Luckmann entre el individuo y la sociedad para la construcción de una identidad, en este caso en particular, la del docente.

La identidad docente.

Diversas concepciones.

La docencia como actividad profesional, enfrenta una serie de cambios y transformaciones que surgen a partir de las exigencias de la sociedad, mismas que plantean la necesidad de un trabajador de la educación que cumpla con rasgos considerados como idóneos para ejercer su labor cotidiana en las escuelas.

El concepto de identidad hace referencia al individuo, y su definición conlleva elementos de sus raíces históricas, ya que se sustenta en estructuras filosóficas, culturales y económicas y sociales de donde emerge el sujeto cuando se asume a sí mismo como parte de una realidad (Tenti Fanfani, 1995). De acuerdo a Taylor (2006), en el recorrido histórico filosófico sobre construcción de la identidad moderna, la noción del “yo”, está relacionada con un cierto sentido de interioridad que tiene que ver íntimamente con un lenguaje de autorreferencia en el que se expresa la específica visión moral/ espiritual de nuestra civilización; nuestra topografía moral, esto es, la propia peculiaridad del estilo moderno de orientar la vida hacia lo que se considera como valioso, digno y bueno.

La identidad es la construcción de la persona al ser objeto de la autorreflexión, es un conocimiento estructurado sobre el “yo”, por lo que supone unidad, totalidad y continuidad (Cárdenas, 2004). Se la entiende como una organización o estructura del conocimiento de sí misma. Esta continuidad se forja en el transcurrir de la vida cotidiana, en el constante desempeño de “roles”, en el interminable proceso comunicativo. Es así como para este autor, la identidad no es una estructura preformada, la identidad no es una identidad que radica en el interior de las personas, sino que los otros también tienen participación en la formación de esa identidad.

La identidad se constituye como un concepto relacional, es un constructo

que nos permite referirnos a la continuidad de la experiencia entre individuos. La presencia de lo social es constitutivo de la identidad, de tal manera que sin el marco de relaciones sociales no es posible esa construcción. El ser humano adquiere su identidad como ubicación en un mundo, y la asume subjetivamente sólo junto con ese mundo y esa cultura que le dieron un nombre y un lugar en las relaciones donde le enseñaron, además del nombre y los significados de las cosas (Berger y Luckmann, 1986).

Así, apropiarse subjetivamente del mundo social y de la propia identidad son aspectos diferentes de un mismo proceso, en el que el docente incorpora simultáneamente el universo de significados de que es portadora la colectividad y la reflexión que hace sobre sí mismo. En esta reflexión, el docente se concibe como un producto de la sociedad y se siente comprometido con la problemática que se genera en la misma, sea de índole política, social, económica o cultural.

Constructivismo social e identidad docente.

Realizar una aproximación hacia el complejo significado de la identidad docente, representa en sí mismo un ejercicio teórico complicado. Desde luego, al realizar una selección teórica, se deja de lado otras posibilidades que pudieron ser también útiles o inclusive complementarias. Sin embargo, se ha preferido hacer este primer planteamiento intentando explicar los elementos que presentan Berger y Luckmann sobre la identidad como un proceso de institucionalización, por ser éste un elemento sobre el cual girará la construcción de la subjetividad del docente pero con un anclaje sustentado en la intersubjetividad y con ello en el mundo simbólico de la docencia.

Estos planteamientos, reflejan claramente la tesis principal de los autores en el sentido que la realidad social se construye durante la interacción entre individuos, lo cual va a determinar la

figura del docente y su “rol” como actor social.

Para afectos explicativos referentes a este trabajo sobre la identidad docente, se retomó el segundo aspecto central en la teoría de Berger y Luckmann, donde se establece que la realidad social es subjetiva y aparece en términos de socialización en el cual, se diferencian dos procesos de socialización distintos, los cuales se denominan primario y secundario. El primero tiene lugar durante los primeros años de vida, sirve de base para la comprensión del mundo como un todo compacto e invariable, así como para la comprensión de la vida como un sistema donde uno existe en relación con los otros, es decir, el individuo ocupa un espacio social concreto y en función del mismo y de las relaciones que conlleva se produce una identificación propia, una identidad.

La socialización primaria generalmente es la más importante para el individuo, por lo que toda la socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria. La socialización primaria crea conciencia del niño una abstracción progresiva que va de sus “roles” y actitudes de los otros específicos, a los “roles” y actitudes en general. Así, la sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización del lenguaje, que se constituye como el contenido y el instrumento más importante de la socialización. La socialización primaria “finaliza” cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo, cuando el niño o el joven ya es miembro de la sociedad.

En la socialización secundaria, el individuo internaliza submundos diferentes, tiene acceso al conocimiento de una realidad compleja y segmentada. Asimismo, no accede a todo el conocimiento, sino a una parte en función de su “rol” y función social. Esto ocurre porque los medios de acceso al conocimiento se institucionalizan, es

decir, es necesario aprender a través de cauces y procesos adecuados. La socialización secundaria suele aprenderse en un contexto institucional.

La identidad constituye un elemento clave de la realidad subjetiva y por ello, se halla en relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales, por el interjuego del organismo, conciencia individual y estructura social dada, manteniéndola, modificándola o reformándola.

Parafraseando a Berger y Luckmann, se puede decir que la identidad del individuo se perfila dentro de una realidad objetiva que, aunque sea percibida por éste como algo externo, es en realidad un producto humano; surge de la dialéctica entre individuo y sociedad; se forma por y para las relaciones sociales establecidas por el individuo, en este caso el docente.

Así, al apropiarse subjetivamente del mundo social y al ir construyendo una identidad, son diferentes aspectos de un mismo proceso, donde el docente incorpora simultáneamente el universo de significados que son propios de su profesión que son legitimados y aceptados por la colectividad y la reflexión que realiza sobre sí mismo.

Bajo esta mirada entonces, el docente es antes, durante y después de su labor profesional una persona con un proceso de socialización, una historia muy particular y un mundo singular de ver la vida. El maestro, al mismo tiempo que intenta acercarse al prototipo de docente que la sociedad demanda, lo mismo que la institución en la que labora y los grupos de pares, el yo de la persona pugna por manifestarse y por protegerse para no ser lastimado, y si bien esto es motivo de conflictos internos, también es motivo de negociación y resignificación (Gómez, 2005).

Durante se socialización primaria, los futuros docentes construyen un imaginario ideal en el que permean las fi-

guras de profesoras y profesores que los han acompañado en la su educación básica, media superior y superior; de ellos internalizarán lenguaje, gestos, simbolismos, formas de vestir, prácticas laborales, etc., que luego consciente o inconscientemente reproducirán en sus relaciones laborales, personales y cotidianas en su centro de trabajo y que les identificarán como un profesional de la educación dentro de un ámbito institucionalizado y en un mundo simbólico.

Es oportuno puntualizar, que el sujeto docente hace una previa selección de los aspectos que incorporará en su hacer profesional, lo cual viene a representar una autoreflexión donde analiza aquellos acontecimientos que son significativos de ser aprehendidos por él (internalización); sin embargo habrá aspectos que incorporará sin darse cuenta (objetivación) y que lo caracterizan frente a los otros (externalización), haciendo evidente así la relación dialéctica mencionada por Berger y Luckmann entre la sociedad y el individuo.

Realidad cambiante e identidad docente

Varios autores han señalado que los cambios sociales, políticos y económicos vividos en México, han hecho variar las representaciones que por décadas consolidaron la imagen de lo que significaba ser docente. Dubert (2004) señala que el ejercicio de la docencia se ha convertido hoy por hoy en un trabajo mucho más difícil de realizar que hasta hace algunos años. Bastante más complejo que en los orígenes de los sistemas educativos, cuando los principios y valores fundamentales del programa escolar moderno no se cuestionaban y por lo tanto otorgaban legitimidad, protección y seguridad a la tarea del docente.

Durante la última década, la profesión docente ha experimentado una baja en la valorización social, al mismo tiempo que los programas escolares han sufrido cambios acelerados en los

contenidos curriculares revisando y cambiando las metodologías (Vaillant, 2007) y como consecuencia de ello, a teorías del aprendizaje adscritas a “procesos radicalmente nuevos como aprender a aprender y cambiar en medio del cambio, que genera lo que se puede llamar una adaptabilidad mental a la forma de ser de la época” (Mejías, 2006: 41).

En estas circunstancias, el profesorado parece añorar nostálgicamente la época en que la figura docente era valorada y se constituía como una autoridad requerida en no pocas ocasiones, como juez para dirimir problemáticas sociales e incluso de tipo personal que afectaban a la comunidad y a sus miembros donde ejercía su hacer profesional.

En las aulas, los saberes de los maestros eran poco cuestionados, su actividad primordial era alfabetizar a los niños y que aprendieran las operaciones básicas, el éxito en esta labor era lo que legitimaba al profesor y le daba la categoría de “bueno” o “malo”. Por su parte los alumnos veían al docente como una prolongación de la autoridad de los adultos; los regaños, castigos y otras formas de control de la disciplina, eran vistos como legítimos por la sociedad y muchas veces eran exigidos por los padres como parte de la educación proporcionada en la escuela.

El universo simbólico (Berger y Luckmann, 1986) de la profesión docente, estaba basada en la confianza que tenían las familias respecto a que la escuela constituía un elemento central para lograr la inclusión y la movilidad social. Así, mientras el maestro contó con una sociedad que le daba reconocimiento a su trabajo y no lo cuestionaba de manera abierta, la formación del docente pudo circunscribirse a principios como la vocación, el papel de transformador social, de mediador, de líder, etc., pero cuando la sociedad cambió por factores económicos, mediáticos y culturales, el universo simbólico entró en conflicto por un proceso donde el orden histórico tuvo que ade-

cuarse a los nuevos acontecimientos para ser coherente con el presente y el futuro.

Estas nuevas condiciones, han traído como consecuencia un cambio en la identificación social de la profesión docente y con ello la existencia de un desfase entre la complejidad de la tarea del profesor y las capacidades para llevarla a cabo (Tenti, 2005), lo que puede constituir una fuente de desestabilización del modelo de trabajo, que contribuyen a generar una sensación de malestar e impotencia entre los maestros.

Este malestar docente mencionado por Tenti (2006) bien puede ser explicado por lo que Berger y Luckmann (1986) consideran como problemas que surgen de la dialéctica entre la identidad subjetiva y las adjudicaciones de identidad social, o entre identidad y su sustrato biológico. Cuando un maestro enfrenta continuamente problemas con padres de familia, autoridades o alumnos, y siente que no es apreciado en su trabajo, su seguridad personal y profesional se encuentra comprometida. Es entonces, que llega al extremo de sentirse enfermo cuando llega a la escuela y cuando termina su jornada laboral el malestar desaparece, y vuelve a estar ahí cuando regresa.

Por ello, la construcción de la identidad docente va a estar directamente relacionada con los cambios que se experimentan en el universo simbólico, que va a ordenar y legitimar los “roles” cotidianos, los procedimientos operativos en el contexto del marco de referencia, es por este proceso que se va a llevar a cabo una corrección de la identidad subjetiva del individuo. Entonces, por la naturaleza misma de la socialización, la identidad subjetiva es una identidad precaria. Un ejemplo de esta situación puede observarse como consecuencia de la evaluación al desempeño docente, que atenta contra la estabilidad subjetiva del profesor, donde lo conocido hasta enton-

ces se ve inmerso en un cambio alejado de la auto experiencia, lo cual va a provocar una sensación de amenaza a su identidad que él consideraba socialmente reconocida, estable y definida.

Conclusiones.

En estas circunstancias, se reconoce entonces, que la construcción de la identidad del docente constituye un camino necesario de recorrer donde influye por un lado la subjetividad que el docente ha internalizado y objetivado a lo largo de su socialización primaria y por otro, apropiándose de modelos que ha tenido e interactuaron a lo largo de su formación como persona y profesional, y que van a formar parte importante en su relación social dentro de un orden institucionalizado.

La identidad docente es interpretada y reinterpretada constantemente a partir de las experiencias vividas en el día a día del docente, pero también tienen un gran peso las demandas que el entorno social establece para el gremio magisterial. Este entorno demandante replantea el universo simbólico de la profesión docente; por ello la relación que se observa entre identidad subjetiva e intersubjetiva del docente, es que ambas van a ser producto de un mismo proceso que es determinado por una representación de “roles” y es por mediación de éstos, como un docente será reconocido socialmente. Por ello, la relación dialéctica entre sociedad e individuo para la construcción de la identidad del docente es una premisa consolidada.

Referencias bibliográficas

Berger, P., Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, editores. Buenos Aires.

Cárdenas, González, V. (2004). *Construcción de la identidad docente*. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. <http://WWW.unidad094.upn.mx/revista/94/identidad.htm26/07/04>

Dubert, F. (2004) *¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo? Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Emilio Tenti F. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

Gómez, G. Elba. (2005). *Identidad docente: una vida personal-vida profesional*. DIDAC. Universidad Iberoamericana. Nueva Época. No. 46. México.

Mejías, M. (2006). *Cambio curricular y despedagogización en la globalización*. Revista Docencia No. 28. Colegio de Profesores, Santiago, p.p. 40-53.

Taylor, C. (2006). *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona. Paidós.

Tenti Fanfani, E. (1995). *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. Revista IICE No. 7 Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Tenti, Fanfani, E. (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Fundación OSDE, Ediciones Argentinas, S.A.

Vaillant, D. (2007). *La identidad docente. Ponencia al primer congreso internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado"* Barcelona, Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina (GTD) PREAL-ORT.



querer, saber y hacer

Una constancia en la mejora y desarrollo de un jardín de niños

Ana María Acosta Pech
Universidad Pedagógica de Durango

aapech@gmail.com

Resumen

En el año 2012, fui invitada por parte de Coordinación General de Escuelas de Calidad (PEC) de la Secretaría de Educación del estado de Durango, a documentar la experiencia "exitosa" de una escuela incluida en el Programa de Escuelas de Calidad. Dicho texto, se incluiría en una antología que compilaría al menos una experiencia por cada entidad de la República Mexicana, y que se editaría y difundiría por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Dicha empresa no se logró concluir, así que fueron devueltos los originales para publicar en otros medios.

En este artículo muestra a manera de indagación narrativa, aquellas dimensiones que forman parte determinante de los logros de un jardín de niños ubicado de la ciudad de Durango, México. Dimensiones que aún a la distancia suponemos siguen siendo determinantes en el "éxito" de una escuela, medido especialmente y desde nuestra mirada, por el nivel de satisfacción del personal, estudiantes y sus familias, a quienes agradecemos su apertura, confianza y colaboración para la realización de este documento.

Abstract

By the 2012, i was invited by the "Coordinación General de Escuelas de Calidad", to keep record for a succesfull experience, from a school included in the *quality schools program*. That paper will include at least one experience for each Mexican Republic's entity and it'll be edited and diffused by the Management Development and Educative Innovation General Direction, from Public Education Secretary. However, the project haven't success and the original papares were returned.

This paper shows, as a narrative inquiry, the dimensions thad lead to one kinder garden's achievements located in Durango, Mexico. This dimensions, yet the distance beetwen, we suppose are still determinating for acquiring the "success" in a school, considering self satisfaction in students an their families, for whom we are thankful for their confidence and cooperation for the develop of this paper.

El camino largo

Por fin me propuse asistir a aquel jardín de niños del que tanto me habían hablado y al cual tenía que acudir como especie de testigo y cronista de sus logros, siempre con la interrogante en mi mente de ¿qué era aquello que la hacía tan especial? Escéptica de naturaleza y analítica de corazón, mis pensamientos se dirigían a poner en duda la elección de “escuela exitosa” o “de calidad”.

- No puede estar tan lejos- pensé- Además, conozco la ciudad, sé el rumbo.

Confiado solo en mi intuición y en mi supuesto conocimiento comencé mi travesía. Con un calor insoportable, una sequía interminable y un vehículo cuya ventanilla del conductor y clima eran inservibles, mi paciencia se estaba acabando.

Mi destino: “Villas IV”, un complejo habitacional de relativa nueva creación. Su nombre lo indica, reflexioné ya en camino, antes debía pasar por cuatro fraccionamientos más, todos al norte de la ciudad, en sus límites. A esas alturas me reprochaba no haber seguido la sugerencia de llegar por la “salida a Torreón” o por el “CERESO”, en vez de eso, me encontraba atravesando lo que me parecía una infinidad de asentamientos, todos de interés social que se ubican en esta parte de la ciudad.

Casi la una y media de la tarde y yo seguía perdida en un mundo de viviendas cuya fachada era uniforme. Vueltas y más vueltas. Llegué en dos ocasiones a otros dos jardines de niños, uno de ellos apenas con aulas improvisadas de madera. A esa hora era poco probable encontrar gente en la calle para preguntarles sobre mi destino. El sol estaba en su momento más intenso. Continuaba observando calles que me

parecían marchitas, con poca gente, con poca vegetación, bardas y casas grafiteadas, basura, baches. En fin, me empezaba a poner depresiva. En ese momento dudé y me dije a mi misma: - Ojalá valga la pena, y lo que me encuentre sea una escuela con un desarrollo y experiencia importante.

Finalmente cerca de las dos de la tarde, y después de varios recorridos algunos en círculo por la zona, llegué a la escuela. Mi sorpresa fue grande al enterarme de que había podido arribar a ella rápidamente y sin pasar antes por otros fraccionamientos con nombre similar, ello, si me apoyo en la experiencia de otros, pido ayuda, sigo consejos... en fin, si confío en los que ya han recorrido este camino. Pensé entonces, que tal vez este relato pueda servir para orientar y estimular, en un terreno que a primera vista parece desconocido, complicado y a veces sombrío como lo es la educación escolarizada, pero que ya muchos lo han recorrido y han llegado (y siguen arribando) a buen puerto.

La llegada

Una cuadra más allá y sólo se ven sembradíos, ya no hay casas. Fue lo primero que observé al llegar. Al entrar por la puerta principal me llamó la atención que a pesar de que ya no era hora de trabajo había gente dentro en movimiento. Un grupo de personas estaban en labores propias de la construcción de un aula o algo parecido, una persona estaba pintando, otra más barriendo el patio. Me pareció de entrada una escuela muy cuidada, en ese momento se me vino a la mente:

- Parece un remanso de paz, limpieza en esta gran urbe, en esta gran masa de hogares cuya armonía y desarrollo en general, parece no importarles a nadie. Un oasis en medio del desierto.

Un lugar donde los niños pueden sentirse seguros y en un ambiente agradable que contrarresta un poco los factores del exterior y las difíciles circunstancias por la que la mayoría atraviesa.¹

A la entrada del edificio escolar, un cartel donde se invita por parte de la “Mesa Directiva” a los padres de familia a una reunión de informe financiero de fin de ciclo escolar. Adentro observo las aulas y sus muros coloreados con motivos infantiles, un chapoteadero cerca de la puerta principal, en el centro una cancha o patio cívico techado con una especie de domo. Me llama la atención una pequeña construcción de madera vieja y en mal estado, en medio de construcciones relativamente nuevas y de otros materiales, después supe que fue una de las primeras aulas que se construyó y ahora se usa como almacén². Más allá de estas primeras impresiones, y de estas solitarias instalaciones a esta hora del día, me pregunté inmediatamente ¿es esta una escuela que haya que seguir, que haya que contar (en el sentido de ejemplo), que de alguna manera contradiga el estigma y el prejuicio de las malas escuelas, los malos profesores o los malos alumnos (y/o padres), tan presentes en nuestros días?

Era importante desde mi óptica, aparte de confirmar desde ciertos parámetros el éxito ya conocido de la escuela, determinar en lo posible, las razones sobre aquello que ha permitido el desarrollo sostenido y la mejora continua de este jardín de niños. Consciente de que el cambio siempre tiene que ver por lo que un grupo piensa y hace, comencé con mis indagaciones y con el conflicto en relación a lo que mi costumbre y mi experiencia me indicaban.³

¹ Con padres desempleados, familias desintegradas, situaciones económicas difíciles, hacinamiento, delincuencia y otras, la zona se caracteriza por ser una de las de mayor problemática social de la ciudad de acuerdo a la Coordinación de Participación Social de la Secretaría de Educación en el Estado. Para estos fraccionamientos el INEGI (en línea) registra casi 12, 500 habitantes y 3500 hogares.

² Pareciera que este pequeño salón se erige en medio del edificio escolar (y se deja ahí), como una especie de recordatorio para todos los que ahí llegan, de lo que fue (existió, del inicio), y de alguna manera, de lo que ya se fue (lo que cambió).

³ Después de graduarme del doctorado con una tesis que indicaba el terreno tan complicado y tan poco propicio para el aprendizaje en las escuelas secundarias de barrios desfavorecidos, todo me indicaba que era difícil contrarrestar esta tendencia.

Los responsables del éxito

En el Jardín de niños Juan Escutia

(Preescolar federalizado con clave 10DJN0978S) cuando uno le pregunta a su directora quién es o quiénes son los responsables de su buen desarrollo, ella sostiene que los padres y los maestros, cuando uno hace esta misma pregunta a los primeros, ellos dicen que la directora y sus maestros, cuando uno interroga sobre el mismo asunto a los profesores, ellos argumentan que su directora y los padres. Esta no atribución personal o individual del éxito de una organización constituye un rasgo de lo que muchos han denominado una verdadera comunidad (Wenger, 1998; Stoll y otros, 2006, Voulalas y Sharpe (2005), aunque no cualquier comunidad, sino una de ayuda y responsabilidad mutua, en donde la gente parece sentirse valorada y respetada, donde el interés común en el bienestar y el aprendizaje de todos los miembros es lo que prima, y donde la colaboración y la confianza aparecen como los atributos principales. Comunidad en la que este Preescolar se ha ido convirtiendo poco a poco y que se identifica por su continuidad en el desear, aprender y ponerse en movimiento.

¿Cómo se empieza a gestar una auténtica comunidad de ayuda, de aprendizaje y de trabajo, es decir, una escuela de “calidad”? ¿Se han transformado las formas de ver, de entender y de hacer las cosas en esta comunidad escolar, tal y como lo prevén los principios teóricos o normativos del cambio o mejora de cualquier centro escolar?

Hace 9 años: las vueltas y vueltas...

La historia de este jardín de niños comienza hace 9 años, las clases empezaron en aulas de cartón o material prefabricado y en casas del mismo fraccionamiento. Algunas maestras de aquellas que iniciaron, continúan aún en la escuela, son las que se encargan de relatar a los miembros más nuevos (padres y profesores) como iniciaron y como se “batalló” para lograr la construcción de cada aula y la de cada espacio en este centro escolar. Estas his-

torias han permitido que tanto maestros como padres posean un sentido de pertenencia, cohesión e identidad más fuerte (Delory, 2009; La Rosa, 1996; López, 2010), así mismo, se refuerza con ellas la idea de cooperación en el logro de metas y anhelos importantes y sobre todo, la responsabilidad de preservar “lo que tanto esfuerzo costó”. Una madre de familia joven comentó: “cuando inició el jardín, no había bardas. De hecho, ayer que salimos que ensayaran los niños, la maestra estaba comentando que daban clases en las casas, después en saloncitos de madera. No tenían bardas y había que estar cuidando a los niños para que no se salieran” (E5m)⁴.

La mayoría de los miembros (docentes y padres) más nuevos de la escuela, aunque no vivieron estas experiencias de inicio, conocen su historia y parecen valorarla. Al igual que ahora se saben valorados y reconocidos por la comunidad, los directivos y el sistema de preescolar por ser una buena escuela, ello les impulsa a seguir en el mismo camino, a pesar de las exigencias que implica.

Cuando se cuenta la historia del “comienzo”, se insiste en “las vueltas y vueltas” que se tuvieron que dar con algunos funcionarios para conseguir la construcción poco a poco del edificio. Este proyecto de gestión permanente y de intercambio de relaciones sociales en pro de un propósito y un interés común, es lo que le fue dando identidad propia a este jardín de niños, identidad asociada al compromiso, rasgo que se puede observar desde que uno comienza a platicar con cualquiera de los actores que en él participan.

Los que aprenden y hacen posible el cambio

Con aproximadamente 180 alumnos⁵, siete educadoras, una directora, un maestro de educación física, uno de música, una secretaria y dos asistentes de servicios educativos, el Jardín de niños Juan Escutia cuenta con un estatus sobresaliente, a decir de los habitantes de la zona, “las maestras son muy buenas. Se corre la voz y por eso todas las mamás queremos a nuestros hijos aquí” (E4pf). Muchos padres logran este anhelo, y muchos más se quedan sin lugar en el Jardín. Los padres, generalmente parejas jóvenes, han continuado la mayoría, con la tradición y la lógica del compromiso, saben desde que registran a sus hijos, que “la escuela demanda muchas cosas”, y que se trata de una escuela donde “todos trabajan”. Gran parte de estas percepciones se le deben a su líder académico, administrativo y político, su directora, que llegó ahí desde hace 7 años⁶ y que después de haber pasado una experiencia poco gratificante en sus primeros años de ejercicio de esta función⁷, se propuso cambiar la (su) historia, “dando la vuelta y volviendo a empezar” (E6dir).

La maestra Coco como todos la llaman, ha conseguido desde su arribo a este preescolar conformar y coordinar un buen equipo de trabajo, aún cuando ha habido cambios de personal, ella, según lo afirman padres y profesoras, ha logrado involucrarlos en la dinámica y lógica de trabajo en pro de la mejora. Su experiencia previa como docente, como apoyo técnico pedagógico y luego como directora en otro jardín de niños, le fue enseñando muy bien lo que era conveniente hacer. Entre lo aprendido se

⁴ Simbología que identifica el número de entrevista, persona entrevistada (madre de familia, directora o docente).

⁵ Distribuidos en siete grupos, cada uno de ellos con gran cantidad de alumnos. En el 2003 se comenzó sólo con cuatro grupos.

⁶ Al momento de nuestra visita la maestra-directora (a finales del 2012) en contaba con 26 años de servicio.

⁷ Un factor determinante, según identifica la directora fue la cantidad de años de servicio del personal docente, quienes demostraban resistencia al cambio y a la innovación.

encuentra el compartir el poder, las responsabilidades y los logros entre todos los que conforman la escuela.

Se observa inmediatamente por ejemplo, como es su relación con las educadoras y con las madres de familia con quienes ha sabido establecer un diálogo y una relación positiva y productiva, quienes por cierto se sienten totalmente parte de lo que suceda en la escuela; bueno o malo.

La directora del jardín ha sabido delegar los roles necesarios y organizar las tareas para asegurar el desarrollo de proyectos y comisiones, ello se observa cuando se platica con las maestras y con los padres quienes conocen perfectamente sus responsabilidades y tareas (realizadas y pendientes) como parte de alguna comisión inscrita de manera oficial en el Plan estratégico de Transformación Escolar (PETE) y/o el Plan Anual de Trabajo (PAT), de este preescolar. En definitiva, la maestra Coco ha logrado conformar algo así como una dirección que apoya, pero que no es central y determinante, una especie de liderazgo que fluye alrededor de alumnos, profesores y padres, expresado en las actividades, más que en las funciones (Gronn, 2000), en este escenario se ha incentivado y fortalecido la capacidad de toma de decisiones de profesores y padres así como altos niveles de colaboración en las tareas que se emprenden.

Un rasgo importante de esta escuela es que se impulsa constantemente el desarrollo profesional de cada uno de los integrantes del colectivo docente, tanto fuera⁸ como dentro del mismo jardín, esta formación resulta significativa en todos los sentidos, ya que como comenta una de las maestras más jóvenes, recién incorporada al plantel y con cuatro años de servicio: [...], “aquí he aprendido mucho”, además “aquí no nada más escuchamos (al referirse a los cursos que se les imparten) sino aquí hay que aplicar y dar seguimiento”(E1d).

En el mismo sentido, el colectivo ha sabido recuperar el conocimiento y la

experiencia de los docentes, ya que cuando una maestra enfrentan un problema o simplemente después de un análisis en conjunto de los problemas y necesidades en la enseñanza y el aprendizaje, todos los demás “comparten sus experiencias, los recursos y las estrategias para apoyarla y facilitarle su labor” (E5dir; E4d)⁹. Las maestras más antiguas, junto con la directora, juegan un papel fundamental en la formación, motivación y socialización de los miembros más jóvenes.

[...] lo atraen a uno, me involucran, me explican, no me siento criticada, al contrario, me siento apoyada, a pesar de ser nueva no y tener algunos problemas al inicio, nunca me dijo (se refiere a la directora) “está mal”, únicamente me felicitaba, tampoco me comparaba (E1d).

“Las visitas de acompañamiento y el observar como la directora o las compañeras implementaban o desarrollaban una situación de aprendizaje, me ayudo a mejorar mi trabajo” (E1d), expresó una educadora que tiene poco tiempo en el jardín. “La ayuda, no se queda en palabras, llega hasta las acciones” (E2d), comentó otra profesora. Ayuda que todos parecen entender en términos de: “favorecer los aprendizajes de los alumnos, siempre buscando estrategias que propicien el fortalecimiento de competencias” (E6dir).

Liderazgo, apertura, capacidad para la mediación y habilidad para establecer buenas relaciones, son algunas características de la directora en esta escuela. En ocasiones ha habido malos entendidos o algunas problemáticas con los padres de familia, por ejemplo, cuando se incorpora una maestra al kínder, los padres se muestran reacios

a colaborar al principio, entonces, el papel de mediadora que juega la directora del jardín, resulta determinante en la resolución de los conflictos y malos entendidos, facilitando siempre el proceso de incorporación de las profesoras a la escuela, y mejorando su relación con los padres de familia.

La incorporación al proyecto de escuelas de calidad

A dos años de haber abierto sus puertas el colectivo docente del jardín de niños Juan Escutia se percibe preparado para asumir riesgos, así como para promover y enfrentar el cambio. La iniciativa, la disposición de las educadoras y sobre todo la confianza¹⁰, fue la calidad presente desde el inicio en esta escuela¹³, y lo que contribuyó a proporcionar el sentimiento de seguridad necesario en las docentes, tanto para analizar y cuestionar las viejas prácticas, como para asumir los diferentes riesgos que implican las nuevas prácticas y los nuevos procesos de mejora.

La directora relata que la decisión de entrar al Programa de Escuelas de Calidad en el 2007, vino de las propias maestras quienes en palabras de ella misma:

[...] han manifestado mucha disposición, tienen muchas ideas muy nuevas, aún cuando implica mucho trabajo. Ellas dicen siempre expresan siempre “nos saturamos de trabajo. Ya no nos vuelve a pasar”, pero cuando estamos evaluando, “no pero es que para la próxima debemos hacerle así”, y volvemos a planear y a hacer cosas (E6dir).

⁸ En cursos ofertados por el mismo sistema educativo o externos a él.

⁹ En otras palabras, en esta escuela cada uno está en lo suyo, aunque lo de cada uno es siempre de todos (Santos, 2006).

¹⁰ vista como aquello que faculta a los individuos para alcanzar determinados logros que consideran positivos y como aquello que implica el reconocimiento de la dependencia respecto a otros individuos, percibidos como competentes, benévolos, fiables, honestos (López, 2010).

¹¹ Diversos autores (Ver artículo de López, 2010) sostienen que el nivel de confianza entre los miembros de una organización afecta la manera en que estos dan sentido a las iniciativas de cambio, tanto inter-

Por su parte, algunas de las maestras expresaron lo siguiente:

Teníamos un gran avance dos o tres años cuando llegó la maestra coco. Nos llegamos a complementar. Entre todas nos animamos para entrar al proyecto de escuelas de calidad es el quinto año, tuvimos un año sin financiamiento, y aún así continuamos (E4d).

La incorporación al programa de escuelas de calidad no fue de la manera habitual, ya que como comentó la directora del jardín:

Fuimos a una reunión sin ser invitadas, y de todas las que estábamos ahí de la zona fuimos las únicas que logramos hacer el proyecto para entrar, el año pasado apenas se incorporó otro jardín de la zona¹² al programa.

Las maestras ellas me insistían y yo en una reunión le dije (respecto al interés por entrar al programa) a mi supervisora..., ya tenía ella pensado jubilarse, era su último año y me acuerdo que me dijo; dijo que no, que era mucho trabajo [...] ella me aconsejaba que ¡noo! que era mucho trabajo, que iba a tener muchos problemas. [...], pero yo siempre he tenido mucha confianza con la jefa de sector, y ella me pregunto si de verdad queríamos entrar y ella me avisó de la reunión (para iniciar). [...] Si no ha sido por la jefa de sector no habíamos entrado y hasta la fecha ella nos ha apoyado

Era mayo y a inicio de ciclo escolar teníamos que entregar el proyecto, regalamos una semana de vacaciones y lo terminamos y lo entregamos y fue aceptado en la primer oportunidad (E6dir).

A cinco años de haber realizado el primer documento para entrar al programa de Escuelas de Calidad, la directora recuerda con claridad que algunos de los problemas que detectaron (y lo asentaron como parte del diagnóstico), en la dimensión pedagógica por ejemplo, eran: “muchos tiem-

A cinco años de haber realizado el primer documento para entrar al programa de Escuelas de Calidad, la directora recuerda con claridad que algunos de los problemas que detectaron (y lo asentaron como parte del diagnóstico), en la dimensión pedagógica por ejemplo, eran: “muchos tiempos muertos, la mayoría de las actividades rutinarias, estaban enfocadas a una actividad central. También la educadora se preocupaba mucho por darles gusto a los papás [...] Necesitábamos mucho, mucho el análisis de planes y programas y mejorar la planeación” (E6dir).

Por ello, ese primer año el colectivo docente se enfocó a mejorar la planeación de las situaciones didácticas, para obtener los aprendizajes esperados estipulados en el programa, para cada grado. Se tenía desde entonces, el acuerdo de que no se terminaba la reunión si no se establecían los compromisos “de aplicación” para mejorar aspectos de la práctica escolar, pedagógica y didáctica concreta (a nivel áulico y como escuela).

Una de las estrategias que más ha funcionado según comentó este colectivo, es la comunicación con los padres de familia, y tratar de “mostrarles la forma del trabajo por competencias, no nada más informarles, sino *abrirles las puertas* para que ellos vieran el trabajo y así comprometerles un poquito más, que vean que competencias se trabajan y como se hace” (E1dir). Así mismo, se intenta que con la mayor frecuencia posible, informarles sobre los resultados y avances en los aprendizajes de sus hijos, así como de las problemáticas, necesidades y desarrollo de la escuela en general.

Ahora, a cinco años la directora reconoce en sus propias palabras que con-

tinúan “atoradillas en la evaluación”, aunque se ha incrementado la capacitación (por parte de la mesa técnica¹³, quienes se reconoce también han estado de cerca en el desarrollo del PEC) en este rubro, con la implementación en el próximo ciclo escolar (2012-2013), de la nueva cartilla de evaluación de los aprendizajes¹⁴.

Por otra parte, en el aspecto de infraestructura se ha avanzado mucho, por ejemplo, ahora el jardín cuenta con siete aulas, suficientes para atender la demanda considerando las limitaciones de espacio del terreno, dirección, servicios sanitarios, barda perimetral, patio cívico (techado), chapoteadero, muebles y material para cada salón, computadoras, entre otras cosas, y todo ello en buenas condiciones. No obstante que se reconoce que aún existen ciertas carencias en cuanto a espacios físicos y su acondicionamiento, también se aprecia que ha quedado en el pasado la época que ha quedado en el pasado la época que “por todo se batallaba” (E4pm).

Logros que todo el colectivo docente considera, no hubieran sido posible sin el compromiso y colaboración de los diversos órganos colegiados de la escuela, principalmente las Mesas directivas y los Comités de Participación Social que han estado muy activos, particularmente desde que la escuela se incorporó al programa de Escuelas de Calidad.

El compromiso de algunos integrantes de estos grupos se refleja en las siguientes expresiones:

[...] Aquí como lo tenemos (se refiere al Programa de Escuelas de Calidad), la maestra Coco desde que iniciamos nos dijo, “estamos en un programa”, tenemos que llegar a esta meta para poder hacer buenas cosas aquí, y por eso, nosotros también trabajamos todo el año en

¹² En aquel entonces la zona 50 comprendía 22 jardines de niños, actualmente integra solo 11.

¹³ Quienes en conjunto con la supervisión (se reconoce), han estado de cerca para el adecuado desarrollo de los proyectos que a lo largo de estos años se han implementando en el jardín, en especial el de Escuelas de calidad.

¹⁴ El Jardín participó en este año como escuela piloto en la incorporación de la nueva Cartilla de Evaluación para la Educación Básica.

comisiones y por ejemplo, vendiendo producto lala, y desayunos a los niños en las mañanas, (interviene otra madre de familia): haciendo algunos eventos, vendiendo las fotografías..., (interviene otra madre de familia): o sea, ¡participamos!. (EGm1).

Otra madre de familia integrante del Consejo de Participación Social:

[...] Escuelas de calidad también exige mucho, pero mucho, y las mamás cuando no sabemos cómo se maneja esto, decimos “¡hay que fáccil, pero no, cuando estamos adentro vemos que ¡hay no, no no!, ¡es muchísimo trabajo!, ¡mucho, mucho la demanda!, mucho lo que exige escuelas de calidad, el otro día estábamos con las cuentas la maestra Coco y yo, haciendo las cuentas y ordenando las facturas y no, nos salían por cuestión de centavos, entonces tuvimos que revisar todo nuevamente (EGm1).

Agencia colectiva y conocimiento es lo que han generado los proyectos emprendidos como parte del Programa Escuelas de Calidad; producto de los diversos intercambios entre todos los miembros que conforman la comunidad escolar, en especial padres y docentes, la agencia (voluntad) y el conocimiento (producto del aprendizaje) se ha conformado una *unidad de acción*¹⁵ en el Jardín de niños Juan Escutia, alrededor de un proyecto discutido y compartido, que desde el inicio y a pesar de grandes conflictos (como el no haber contado en un año con financiamiento), ha logrado perdurar, un proyecto en el que se pone en movimiento el diálogo, la reflexión sobre lo que está, se va haciendo y se desea hacer en el futuro.

El no haberse originado como un proyecto impuesto “desde afuera”, o como una obligación administrativa, fue clave para su desarrollo sostenido, desarrollo que obligó al colectivo a prepararse, a “retroalimentar la acción a través del aprendizaje y la evaluación sistemática”. Maestras y padres del jardín de

niños Juan Escutia han aprendido durante estos nueve años a transformar la realidad que no les satisface, desarrollando actitudes y capacidades de actuación solidaria (Pérez Gómez, 1995) y de permanente interrogación (Santos Guerra, 2006). Además, tanto la directora como las maestras han sabido abrir los canales y crear las condiciones para la participación de los padres de familia, conformando un clima agradable y “trabajando con una alegría que contagia” (E6dir).

Para concluir: Donde nadie se quiere ir

Cuando me dijeron que había este lugar para mí, manifestó una educadora de las más nuevas en el jardín, pensé en lo que había escuchado con anterioridad por parte de otras maestras, “nadie se quiere ir, porque el jardín está en escuelas de calidad y es mucho trabajo”, aún así, me arriesgue y no estoy arrepentida, he aprendido mucho y trabajo a gusto, ahora no me quiero ir (E1d).

Una madre de familia en el mismo sentido comentó: “Ahora no quiero que mis hijos salgan de preescolar, quisiera que continúen aquí, o que la escuela a la que van sea como esta” (E3m). Los sentimientos, deseos, y actitudes reflejados en estos comentarios, posiblemente tenga que ver con algo de lo que detallo a continuación y de lo cual muchas escuelas parecen carecer: El Jardín de Niños Juan Escutia es una escuela donde todos parecen tener consenso y claridad respecto a su misión y visión, entendida ésta última como la escuela que se quiere construir a mediano largo plazo (SEP, 2006, p. 7), donde el compromiso colectivo se hace presente en el logro de aquellas metas que poco a poco van posibilitando la mejora del centro y en especial de los aprendizajes y participación plena de todo el alumnado, independientemente de su condición u origen.

La planeación y la autoevaluación han sido las herramientas fundamentales que el colectivo durante el proceso y en la acción ha aprendido también a

perfeccionar, mediante éstas se han ido concretando y materializando ideas, aspiraciones, retos y objetivos que a lo largo de cinco años el jardín ha ido considerando como prioritarios o más pertinentes para enfrentar sus problemáticas educativas (SEP, 2006, p. 11). No han sido prácticas que se hayan mejorado “de la noche a la mañana”, sin embargo, se han ido incorporando y haciendo imprescindibles en cualquier actividad que se emprenda actualmente dentro del jardín.

Por otro lado, en este centro escolar todos tienen la palabra y son escuchados y esto último los alumnos lo saben muy bien, quienes parecen tomarse muy en serio el papel que les corresponde¹⁶.

En suma existe una participación y un interés genuino que permite la cohesión y el establecimiento de acuerdos, cuando es necesario se aclara, se informa, se dialoga y se establecen nuevas y renovadas alianzas con los padres de familia, sobre todo y a pesar de haber pasado por eventos críticos o de conflicto en el pasado.

¹⁵ Retomo el concepto de Santos Guerra (2006).

¹⁶ Me llamó la atención un pequeño de aproximadamente cinco años, que interrumpe una de mis entrevistas con la directora en la hora del recreo. Al entrar al lugar le dice a la directora que hay un niño tirando basura en algún lugar del patio y que otro más están “hablando feo”. La directora le presta atención y de manera paciente le da unas sugerencias. El niño salió de la dirección, y continuamos con la charla. Supe después que ese niño era el presidente de la asociación de alumnos del kínder y que estaba de alguna manera desempeñando su rol.

Referencias bibliográficas

- Delory-Momberger, C. (2009).** *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO coediciones
- Gronn, P. (2000),** *Distributed properties: a new architecture for leadership*. Educational Management and Administration, 28(3), 317-338.
- INEGI. (n.d.).** *Sistema para la consulta de información censal (SCINCE Versión 05/2012)*. Consultado el 18 de julio de 2012, de http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/scince2010.aspx .
- La Rosa, J. (1999).** *Narrativa, identidad y desidentificación*. En Larrosa, J. (Eds.), *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación* (pp 607-628). México: FCE. Pp. 607-628
- López, J. (septiembre-diciembre, 2010).** *Confianza un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela*. Revista Iberoamericana de educación, septiembre-diciembre, (54), 85-106.
- Pérez Gómez, A. I. (1995).** *Autonomía Profesional del docente y control democrático de la práctica educativa*. En Congreso Internacional de Didáctica (Eds.), *Volver a pensar la educación* (pp 339-335). Madrid: Morata.
- Santos, Guerra, M.A (2006).** *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SEP. (2010).** *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. Consultado de <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo1.pdf>
- _____ (2006). *Plan estratégico de Transformación escolar*. Consultado de <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/3-PETE.pdf>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006).** *Professional learning communities. A review of the literature*. Journal of Educational Change, 7(4), 221-257.
- Wenger, E. (1998).** *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, Significado e identidad*, Barcelona: Paidós.
- Zafiris D. Voulalas, Fenton G. Sharpe. (2005).** *Creating schools as learning communities: obstacles and processes*. Journal of Educational Administration, 43 (2),187-208.

REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

Normas para la Presentación de Trabajos

Los trabajos que se presenten podrán ser de cuatro tipos:

1. SECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: a) avances de investigación y b) informes finales de investigación. Podrán ser escritos individual o colectivamente. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. SECCIÓN APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: Análisis y/o discusión de aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales de la investigación educativa. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
3. SECCIÓN INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: Presentación de la ficha técnica del instrumento en mención.
4. SECCIÓN MAGÍSTER DIXIT: Estudios de opinión. La extensión de estos trabajos será de cinco a 10 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.

El trabajo se presentará en versión electrónica separado en tres archivos: 1) el primer archivo deberá contener una copia ciega del trabajo; 2) el segundo deberá contener el resumen entre 100 y 200 palabras del trabajo presentado, tanto en idioma español como en inglés, así mismo contendrá las palabras claves, no más de cinco, en los dos idiomas; y 3) el tercer archivo contendrá los datos personales del autor o autores especificando grado de formación y adscripción institucional así como su correo electrónico.

En su aspecto formal el trabajo se desarrollará con base en el estilo de publicación de la American Psychological Association (salvo donde se indique lo contrario, en estas mismas normas); el título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario utilice mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); todos los autores citados en el texto deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. El trabajo deberá ser escrito en letra verdana del No. 11, en el caso del resumen y de los datos personales del autor deberán ser escritos en verdana No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Los trabajos se entregarán en las instalaciones de la institución con el Director o el Coordinador Editorial de la Revista o en su defecto se pueden enviar los archivos al e-mail: rplca@yahoo.com.mx.



20 Aniversario



Educar para transformar
1997-2017

*Veinte años de ser la institución educativa
de mayor nivel académico en la
formación de profesionales de la educación
en el Estado de Durango.*



Educar para transformar

1997-2017

20 Aniversario

Información actualizada, eventos, noticias.

Encuentra artículos de interés y la producción editorial y audiovisual de nuestra institución en:

www.upd.edu.mx

Sitio oficial de nuestra Universidad

Síguenos en



Universidad Pedagógica de Durango y UPD Radio



Universidad Pedagógica de Durango



Universidad Pedagógica de Durango