



MINISTERIO DE EDUCACION

Manual para Docentes



PLANCAD Secundaria
2001



MINISTERIO DE EDUCACION
Plan Nacional de Capacitación Docente
PLANCAD Secundaria 2001

Ministro de Educación
Marcial Rubio Correa

Vice Ministro de Gestión Pedagógica
Idel Alfonso Vexler Talledo

**Vice Ministro de
Gestión Institucional**
Henry Harman Guerra

**Directora Nacional de Formación
y Capacitación Docente**
Hna. Rosario Valdeavellano Roca Rey

**Jefe de la Unidad de
Capacitación Docente**
Jorge Jhoncon Kooyip

**Equipo Técnico Nacional del
PLANCAD Secundaria**
Ismael Mañuico Ángeles
Luis Verástegui Serpa.

© COPYRIGHT

MINISTERIO DE EDUCACION
PLAN NACIONAL DE CAPACITACION DOCENTE
PLANCAD Secundaria 2001

PLANCAD Secundaria 2001

Manual Para Docentes de Educación Secundaria

BORRADOR

(Antes de ingresar a la Imprenta)

2001

Ministro de Educación

Luis Federico Salas Guevara Schultz

Vice Ministro de Gestión Pedagógica

Esther Gago Hurtado

Vice Ministra De Gestión Institucional

Edith Mellado Céspedes

Directora Nacional de Formación y Capacitación Docente

Marinoli Vela Téllez

Jefe (e) de la Unidad de Capacitación Docente

Jorge Jhoncon Kooyip

Equipo Técnico Nacional del PLANCAD Secundaria

Ismael Mañuico Ángeles

Luis Verástegui Serpa.

Introducción

1. El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)

1.1 Objetivos del PLANCAD para el Nivel de Educación Secundaria

1.2 Acciones estratégicas del PLANCAD Secundaria 2000, a cargo de los Entes Ejecutores

1.3 Acciones a cargo del Equipo Técnico Nacional del PLANCAD en relación con el trabajo de los Entes Ejecutores y el de los participantes

1.4 Resumen de las actividades del PLANCAD Secundaria 2001 y de las responsabilidades de los participantes en el proceso de capacitación.

2. Hacia un Nuevo Enfoque Pedagógico

3. Aprendizaje y enseñanza en relación con la práctica pedagógica de los docentes de Educación Secundaria.

3.1 El Aprendizaje.

3.2 Principios Básicos del Aprendizaje: cómo aprenden mejor los estudiantes.

3.3 La Enseñanza.

4. Programación curricular

4.1 Programación anual

4.2 Programación de corto plazo

4.3 Algunas precisiones sobre las actividades:

5. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje

5.1 Estrategias de Aprendizaje

5.2 Estrategias de Enseñanza

6. Desarrollo de la Creatividad

6.1 Qué es la creatividad

6.2 Factores relevantes de la creatividad

6.3 La creatividad en los procesos de aprendizaje

6.4 El proceso de aprender orientado a la estimulación de la creatividad

6.5 La mediación del comportamiento creador

6.6 Ejercicios para el desarrollo de la creatividad

7. El espacio un ambiente de aprendizaje

8. Uso óptimo del tiempo

9. Evaluación del aprendizaje

9.1 ¿Qué es evaluar?

9.2 ¿Qué evaluamos?

9.3 ¿Cómo evaluamos?

9.4 ¿Qué técnicas e instrumentos podemos utilizar en la evaluación?

10. La participación de los docentes en los procesos de aprendizaje

10.1 Relación docente - estudiante en el proceso de aprendizaje.

10.2 Nuevos roles del docente en el marco del Nuevo Enfoque Pedagógico

Anexos

Bibliografía

Introducción

La globalización de la economía, el desarrollo de la tecnología y la competencia cada vez mayor, han traído como consecuencia ajustes profundos en la economía, en la organización de las empresas y las instituciones, en las relaciones de trabajo y, en general, en los procesos sociales, que indudablemente tienen que ver con los aprendizajes necesarios en la Educación Secundaria de hoy. Se prevé que en adelante lo constante será el cambio.

Los procesos de aprendizaje en la educación secundaria no pueden estar al margen de estos cambios. Por ejemplo, es necesario que los estudiantes desarrollen su iniciativa, su sentido crítico y su capacidad creadora; apliquen metodologías de investigación; aprendan a analizar y resolver problemas, a generar proyectos, a lograr calidad y economía en el trabajo y, en general, dominen los procesos de aprender para poder aprender aquello que necesitan, cada vez con más autonomía.

Ellos deben ser capaces de entender los hechos que se producen en su realidad cercana, así como en los países vecinos y en el mundo, en su globalidad, porque sus vidas estarán ligadas también a las vidas, hechos y acontecimientos que ocurren en lugares distantes.

Participar en una educación, en el sentido que tiene la palabra, equivale a ser capaz de contribuir al proceso de renovación, a participar en el cambio, a vivir verdaderamente este cambio y a encontrar en las nuevas bases las posibilidades para el desarrollo tanto individual como colectivo.

Dentro de este marco, se consideran claves los aprendizajes que favorecen la formación en valores humanos; el desarrollo de una cultura de paz, de la democracia, de la economía así como el respeto de las libertades fundamentales y de los derechos humanos, que nos permitan vivir con dignidad.

El presente manual se ha elaborado sobre la base del Manual para Docentes, del PLANCAD Secundaria 2000. Una parte de su contenido es nueva y tiene el propósito de actualizar, profundizar y ampliar las orientaciones del manual anterior, teniendo en cuenta los aportes y experiencias de los Entes Ejecutores.

Los diferentes puntos desarrollados en el manual se pueden agrupar en cuatro partes que están estrechamente relacionadas:

En la primera incluimos la información actualizada acerca de los objetivos y acciones estratégicas del PLANCAD Secundaria 2001. Tenemos la confianza de que

esta parte nos ubicará mejor en un proceso de capacitación de larga duración (cerca de nueve meses) que nos ofrece el Ministerio de Educación en el marco del Programa Especial de Mejoramiento de la calidad Educativa.

Asimismo, nos ayudará a tomar conciencia de la importancia de dicho proceso, que relaciona apropiadamente la práctica con la teoría, y de los compromisos que debemos cumplir los directores, personal jerárquico y docentes de los Centros Educativos seleccionados, así como los coordinadores académicos y docentes capacitadores de los Entes Ejecutores y los miembros del Equipo Técnico Nacional del PLANCAD;

En la segunda parte, consideramos aportes significativos de instituciones y de profesionales vinculados a las Ciencias de la Educación que tienen que ver con el Nuevo Enfoque Pedagógico, en proceso de definición, y algunas orientaciones conceptuales y de estrategia en relación con el aprendizaje y la enseñanza. Se trata fundamentalmente de contenidos motivadores para que los participantes prosigamos el estudio más profundo de estos temas, aprovechando mejor los servicios de los Entes Ejecutores y otros medios a nuestro alcance;

En la tercera parte incorporamos orientaciones para el trabajo pedagógico en relación con la programación curricular, las estrategias de aprendizaje y enseñanza, el desarrollo de la creatividad, el uso racional del espacio y del tiempo, y la evaluación del aprendizaje. En los casos de la programación curricular y la evaluación, las propuestas son preliminares; en el camino, las experiencias nos ayudarán a perfeccionarlas.

En la cuarta parte desarrollamos un conjunto de ideas sobre las relaciones entre los docentes, los alumnos y las alumnas en los procesos de aprendizaje y acerca de la participación de los profesores en el marco del Nuevo Enfoque Pedagógico.

Al final incluimos un anexo con las orientaciones administrativas del PLANCAD que tienen mucha utilidad para los participantes.

Procuremos aplicar los planteamientos de este manual, confrontarlos con nuestras ideas, con las nuevas experiencias y con los resultados del trabajo que realizamos cada día, para construir nuevos conocimientos y una acción creadora, en el marco de un proceso de mejoramiento constante de los aprendizajes de los estudiantes.

Estamos seguros de contar con los aportes de los participantes para enriquecer los planteamientos de este documento, que está abierto a sugerencias.

1. El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)

El PLANCAD es la estrategia principal de capacitación del Ministerio de Educación, mientras se organiza el Sistema Nacional de Capacitación Docente. Tiene como propósito brindar a los docentes la oportunidad de participar en procesos de capacitación anuales para contribuir a mejorar la calidad de su trabajo técnico pedagógico, en el marco de un Nuevo Enfoque Pedagógico.

Es un componente del Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECEP) y se desarrolla bajo la responsabilidad de la Unidad de Capacitación Docente (UCAD), de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), aplicando una estrategia de capacitación descentralizada a través de Entes Ejecutores.

1.1 Objetivos del Plan Nacional de Capacitación Docente para el Nivel de Educación Secundaria

Objetivo General

Mejorar la calidad del trabajo pedagógico de los docentes del Primero al Cuarto Grados de Educación Secundaria, directores y personal jerárquico, a través de una capacitación inicial, diversificada y por regiones, en relación con la utilización de la Estructura Curricular Básica, la actualización de conocimientos en las áreas del currículo y la programación y desarrollo de procesos de aprendizaje, poniendo énfasis en la formación en valores, la aplicación de estrategias de metodología activa, el desarrollo de procesos de evaluación de los aprendizajes, el uso de los módulos autoinstructivos, libros y equipos, distribuidos por el Ministerio de Educación, y la utilización de materiales educativos elaborados con recursos del medio.

Objetivos Específicos

- a) Utilizar la Estructura Curricular Básica de Educación Secundaria para orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- b) Actualizar los conocimientos de los docentes en todas las áreas del currículo.

- c) Actualizar los conocimientos del director y del personal jerárquico de los Centros Educativos en relación con la gestión pedagógica.
- d) Organizar y desarrollar los procesos de aprendizaje, considerando principalmente la utilización de diversas formas de programación curricular de corto plazo, la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje y la utilización de estrategias de evaluación formativa, en relación con los aprendizajes y la formación en valores.
- e) Usar en forma apropiada, en los procesos de aprendizaje, los módulos autoinstructivos, libros y equipos distribuidos por el Ministerio de Educación así como los materiales educativos elaborados por estudiantes y docentes con recursos de la comunidad.
- f) Poner en práctica distintas formas de organización del trabajo educativo que permitan el uso óptimo del tiempo y el aprovechamiento adecuado del ambiente del aula y otros espacios educativos, de acuerdo con el Nuevo Enfoque Pedagógico.
- g) Transferir las experiencias logradas durante el proceso de capacitación del año 2001 a docentes que se incorporen al Centro Educativo en el año 2002.

1.2 Acciones estratégicas del PLANCAD Secundaria 2001, a cargo de los Entes Ejecutores

Durante el año 2001 los Entes Ejecutores organizarán y desarrollarán las siguientes acciones estratégicas del proceso de capacitación docente:

a) Talleres de Capacitación Docente.

Realizarán dos Talleres de Capacitación Docente, con la participación de los directores, personal jerárquico y docentes de los Centros Educativos seleccionados. El primer Taller durante diez días, en el mes de Febrero, y el Segundo Taller durante cinco días, entre los meses de Julio y Agosto. En los dos Talleres se consideran 8 horas de trabajo efectivo diario, sin tomar en cuenta el tiempo destinado a descansos y refrigerios.

La Planificación de los dos Talleres se realizará a partir de los siguientes objetivos definidos en el marco del PLANCAD Secundaria 2001:

Objetivo Anual de Capacitación Docente 2001

En el mes de Diciembre del año 2001 todos los docentes de los Centros Educativos seleccionados habrán mejorado substancialmente su práctica pedagógica en el aula, reflejada en la planificación, ejecución y evaluación de procesos de aprendizaje, en la aplicación apropiada de metodologías innovadoras, en la comprensión del enfoque de su área curricular, en el desarrollo de contenidos científicos y humanísticos actuales y en la formación en valores, en el marco de un clima propicio para el aprendizaje; asimismo, los directores y el personal jerárquico estarán realizando una gestión pedagógica de calidad, en relación con la eficiencia y eficacia de los procesos de aprendizaje.

Objetivo General del Primer Taller

Al finalizar el Primer Taller, todos los directores, personal jerárquico y docentes participantes estarán en capacidad de planificar, ejecutar y evaluar secuencias de Actividades de Aprendizaje, dentro de distintas formas de programación curricular de corto plazo, de aplicar metodologías innovadoras y de promover la práctica de valores humanos en los estudiantes. En relación con las áreas del currículo, los docentes habrán comprendido sus enfoques e iniciado su actualización en los contenidos científicos y humanísticos para su aplicación en los procesos de aprendizaje.

Objetivo General del Segundo Taller

Al finalizar el Segundo Taller, todos los directores, personal jerárquico y docentes participantes, teniendo en cuenta las experiencias del primer semestre, habrán desarrollado propuestas para enriquecer la planificación, ejecución y evaluación de las diversas formas de programación curricular de corto plazo, la aplicación de metodologías innovadoras y la práctica de los valores humanos de los estudiantes. En relación con las áreas del currículo, los docentes estarán en condiciones de continuar, en forma apropiada, el estudio y desarrollo de contenidos científicos y humanísticos actuales, reflejado en su práctica pedagógica.

Los Entes Ejecutores diseñarán los talleres de capacitación a partir de los objetivos anteriores, considerando la necesaria coherencia entre los objetivos específicos, actividades, estrategias, recursos e indicadores de evaluación, y los desarrollarán aplicando las mismas estrategias que esperan que los docentes participantes utilicen en las aulas y otros

espacios educativos. Las acciones de reforzamiento y seguimiento se programarán también a partir de dichos objetivos.

En los talleres de capacitación se considerará por lo menos un 70% de actividades prácticas y hasta un 30% de teoría, en los casos indispensables, teniendo en cuenta necesariamente:

- ❖ El desarrollo de actividades de aprendizaje demostradas, con la participación de estudiantes, como mínimo dos en cada Taller y una en cada Reunión de Núcleo de Reforzamiento y Seguimiento.
- ❖ La práctica de la aplicación de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con la naturaleza del área curricular.
- ❖ La utilización de la Estructura Curricular Básica y de los materiales educativos provistos por el Ministerio de Educación.
- ❖ La elaboración de materiales educativos con recursos de la zona.

b) Acciones de reforzamiento y seguimiento.

En el transcurso de los dos semestres lectivos del año 2001, los Entes Ejecutores organizarán y desarrollarán las siguientes acciones, en el marco de un proceso de reforzamiento y seguimiento:

❖ Visitas de observación:

- De la práctica pedagógica de los docentes participantes en el aula, para verificar la aplicación del Nuevo Enfoque Pedagógico, identificar logros y dificultades y darles el apoyo necesario, las visitas estarán a cargo de los docentes capacitadores, y
- De la gestión pedagógica de los directores y personal jerárquico, con el propósito de verificar la calidad de la gestión pedagógica, su incidencia en los procesos de aprendizaje y darles el apoyo necesario, las visitas estarán a cargo del coordinador académico.

Los docentes capacitadores y el coordinador académico deben observar el trabajo de un participante al menos dos veces en cada semestre. Las visitas de observación se realizarán con anterioridad a las reuniones de tutoría y de núcleo, sin aviso previo.

- ❖ **Reuniones de tutoría**, se llevarán a cabo con grupos pequeños de docentes, integrados al menos por diez participantes, con el propósito de analizar sus experiencias en relación con el estudio de los fascículos autoinstructivos y su aplicación en el proceso de aprendizaje, de profundizar el estudio de los conocimientos científicos fundamentales del área curricular y de evaluar sus aprendizajes; estarán a cargo de los docentes capacitadores. En el caso de los directores y personal jerárquico, las reuniones de tutoría con el coordinador académico tienen un propósito similar, pero en torno de los fascículos de gestión pedagógica.

- ❖ **Reuniones de núcleos de reforzamiento y seguimiento**, también se realizarán con grupos pequeños de docentes, conformados al menos por diez participantes, con el propósito de intercambiar experiencias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, ayudar a los docentes a resolver dificultades técnico pedagógicas, desarrollar actividades de aprendizaje demostradas, apoyarles con material educativo y recoger sugerencias para futuras reuniones; estarán a cargo de los docentes capacitadores. En el caso de los directores y del personal jerárquico, las reuniones de núcleo con el coordinador académico están orientadas a trabajar la programación y organización de las reuniones pedagógicas mensuales que deben realizarse en cada Centro Educativo, con la participación de los docentes.

En cada semestre se llevarán a cabo dos reuniones de tutoría y dos reuniones de núcleo; cada reunión tendrá una duración de ocho horas efectivas. En mayo se realizará una reunión de tutoría y de núcleo en días continuados, de manera que los contenidos científicos tratados en la reunión de tutoría puedan incorporarse, en lo posible, al proceso de enseñanza y aprendizaje, eje de la reunión de núcleo. En los meses de junio, septiembre y noviembre se procederá de la misma manera.

Como resultado de este proceso de capacitación, basado principalmente en la práctica, el docente participante habrá desarrollado las siguientes competencias:

- a) Comprende y aplica la Estructura Curricular Básica de Educación Secundaria.

- b) Planifica, desarrolla y evalúa, actividades de aprendizaje significativo, en el marco de diferentes formas de programación curricular de corto plazo, a partir de problemas o situaciones de la realidad que viven los estudiantes.

- c) En los procesos de aprendizaje de los estudiantes, desarrolla conocimientos y experiencias actualizadas de su área curricular
- d) Aplica estrategias de enseñanza y aprendizaje que fomentan la participación de los alumnos y alumnas en la construcción de sus propios aprendizajes. En particular, selecciona y aplica, en forma apropiada, estrategias de trabajo individual, de trabajo en grupos y otras que propician la participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, de acuerdo con sus necesidades.
- e) Organiza el trabajo educativo, considerando el uso óptimo del tiempo, del aula, de otros espacios educativos y de los recursos disponibles.
- f) Orienta a los estudiantes para que se organicen y utilicen, de manera apropiada, los equipos de laboratorio, libros y materiales educativos provistos por el Ministerio de Educación, según sea el caso.
- g) Diseña y elabora, con los alumnos y las alumnas, materiales educativos usando recursos disponibles en el medio, para apoyar el desarrollo de competencias de Grado y Ciclo.
- h) Aprovecha todas las actividades de aprendizaje para estimular en los estudiantes la práctica de los valores humanos.
- i) Aprovecha las actividades de aprendizaje para estimular el desarrollo de la creatividad en los estudiantes.
- h) Aplica estrategias de evaluación formativa, autoevaluación y coevaluación, en relación con el desarrollo de los aprendizajes y la formación en valores.

c) Elaboración de materiales educativos.

El Ente Ejecutor diseñará y producirá materiales académicos y educativos, en relación con el trabajo pedagógico de los docentes, necesarios para el desarrollo de los talleres de capacitación y las acciones de reforzamiento y seguimiento.

El PLANCAD enviará módulos, conformados por fascículos autoinstructivos, para la actualización de conocimientos de los participantes en relación con las áreas curriculares y la gestión pedagógica, con excepción del área de Educación Religiosa.

En el caso del área de Educación Religiosa, el Ente Ejecutor recopilará una bibliografía básica de documentos oficiales de la Iglesia y elaborará separatas para la actualización de los conocimientos de los docentes en esta área.

d) Evaluación de las actividades de capacitación.

Los Entes Ejecutores evaluarán, en forma permanente, las actividades que realicen en el marco del PLANCAD Secundaria 2001. La evaluación comprenderá los procesos, los resultados y el impacto de los talleres de capacitación y de las acciones de reforzamiento y seguimiento.

En la evaluación de las actividades del Ente Ejecutor se considerarán los siguientes indicadores:

- ❖ Calidad de la programación de los talleres y de las actividades de reforzamiento y seguimiento.
- ❖ Calidad de la organización y desarrollo de los talleres y actividades de reforzamiento y seguimiento.
- ❖ Calidad de los materiales elaborados por como parte del apoyo teórico y práctico al proceso de capacitación.
- ❖ Cumplimiento de las actividades planificadas
- ❖ Participación oportuna y adecuada del coordinador académico y de los docentes capacitadores en las diferentes actividades programadas.
- ❖ Dotación de los recursos logísticos requeridos en cada una de las actividades del proceso de capacitación.

e) Evaluación de los aprendizajes y certificación.

Los Entes Ejecutores evaluarán el rendimiento de los directores, personal jerárquico y docentes y su trabajo en relación con los aprendizajes de los estudiantes. Habrá una primera evaluación al término del Primer Taller, una segunda durante las acciones de reforzamiento y seguimiento del primer semestre, una tercera al término del segundo taller y una cuarta

en el transcurso de las acciones de reforzamiento y seguimiento del segundo semestre, de acuerdo con los indicadores establecidos. La evaluación final será el promedio de las cuatro anteriores.

Al concluir el PLANCAD Secundaria 2001, los participantes obtendrán un certificado, de acuerdo con los resultados del proceso de evaluación. **La participación de los directores, personal jerárquico y docentes en los dos talleres, en las reuniones de tutoría y en las reuniones de núcleos de reforzamiento y seguimiento, es obligatoria.**

En la evaluación de los participantes se considerarán principalmente los siguientes indicadores:

En relación con los docentes participantes:

- ❖ Aprendizajes logrados por los participantes en los talleres, de acuerdo con los indicadores propuestos.
- ❖ Calidad de la planificación y desarrollo de secuencias de actividades de aprendizaje, dentro de diversas formas de programación curricular de corto plazo.
- ❖ Calidad de las estrategias metodológicas aplicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ❖ Utilización de la Estructura Curricular Básica de Educación Secundaria, así como de los materiales provistos por el Ministerio de Educación.
- ❖ Desarrollo de contenidos actuales de las áreas del currículo en los procesos de aprendizaje.
- ❖ Organización y uso del aula como espacio vital de descubrimiento y de experiencia.
- ❖ Uso óptimo del tiempo de trabajo de los estudiantes en el aula y otros espacios educativos.
- ❖ Diseño y elaboración de materiales educativos con recursos de la localidad.
- ❖ Desarrollo de los valores humanos.

- ❖ Calidad de su participación en las acciones de reforzamiento y seguimiento.

En relación con los directores y personal jerárquico participante:

- ❖ Aprendizajes logrados por ellos en los talleres, de acuerdo con los indicadores propuestos.
- ❖ Calidad de la gestión pedagógica en función de las necesidades de facilitación de los procesos de aprendizaje.
- ❖ Calidad de las acciones de orientación y apoyo al trabajo docente.
- ❖ Calidad de su participación en las acciones de reforzamiento y seguimiento.

f) Elaboración de Informes.

Durante el año los Entes Ejecutores deben remitir a la UCAD/PLANCAD cuatro informes técnico pedagógicos: después del primer taller, al finalizar las acciones de reforzamiento y seguimiento del primer semestre, después del segundo taller y al finalizar las acciones de reforzamiento y seguimiento del segundo semestre.

En particular, deben enviar, por correo electrónico o disquete, la información periódica, relacionada con los Centros Educativos que atienden, la nómina de participantes y la evaluación de los participantes, para asegurar su inclusión en la base de datos.

1.3 Acciones a cargo del Equipo Técnico Nacional del PLANCAD en relación con el trabajo de los Entes Ejecutores y el de los participantes.

a) Seminarios de Información y de Evaluación

En el marco del PLANCAD Secundaria 2001 se realizarán dos Seminarios: uno de información, en enero, en el cual participarán el coordinador académico y los docentes capacitadores de los Entes Ejecutores, y otro de Evaluación, en Julio, con los mismos participantes. Los Seminarios se llevarán a cabo en las sedes que se determinarán oportunamente.

b) Evaluación y Monitoreo

El PLANCAD tiene un Sistema de Evaluación y Monitoreo permanente que está a cargo del Equipo Técnico Nacional. **Los Entes Ejecutores y los participantes de los procesos de capacitación deben cooperar en las diferentes actividades de evaluación y monitoreo, según los casos.**

Estas actividades incluyen, entre otras:

- ❖ La aplicación de encuestas y estudios de casos a los docentes capacitadores y a los participantes al finalizar cada Taller;
- ❖ La aplicación de fichas de observación del trabajo de los docentes en el aula, durante las acciones de reforzamiento y seguimiento;
- ❖ La verificación de los niveles de participación en los seminarios de información y de evaluación;
- ❖ La evaluación de los informes de los talleres, de las acciones de reforzamiento y seguimiento y del informe final, y
- ❖ El procesamiento de la información recolectada y la elaboración de informes de monitoreo y evaluación.

1.4 Resumen de las actividades del PLANCAD Secundaria 2001 y de las responsabilidades de los participantes en el proceso de capacitación.

a) Cronograma de actividades

Año	Actividad	Meses	Duración
2001	Primer taller de capacitación para directores, personal jerárquico y docentes de Educación Secundaria	Febrero	Diez días.
	Acciones de reforzamiento y seguimiento del primer semestre	Abril-Julio	4 meses.
	Segundo taller de capacitación para directores, personal jerárquico y docentes de Educación Secundaria	Julio-Agosto	Cinco días.
	Acciones de reforzamiento y seguimiento del segundo semestre	Agosto- Noviembre	4 meses

Responsabilidades de los directores y del personal jerárquico de los Centros Educativos

	Actividades	Meses
2001	Elaborar la nómina de los participantes de su Centro Educativo en el PLANCAD Secundaria 2001.	Enero
	Asegurar la participación del director, personal jerárquico y docentes en el primer y segundo talleres de capacitación.	Febrero y Julio
	Participar en el primer taller de capacitación para directores, personal jerárquico y docentes.	Febrero
	Participar en el segundo taller de capacitación para directores, personal jerárquico y docentes.	Julio-Agosto
	Participar en las acciones de reforzamiento y seguimiento sobre su gestión pedagógica en el Centro Educativo: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Visitas de observación. ❖ Reuniones de tutoría. ❖ Reuniones de núcleos de reforzamiento y seguimiento. 	Abril-Julio y Agosto-noviembre
	Apoyar las acciones de reforzamiento y seguimiento relacionadas con la actualización de conocimientos y la práctica pedagógica de los docentes del Centro Educativo: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Coordinar con el Ente Ejecutor la organización y desarrollo de las visitas de observación a las aulas, las reuniones de tutoría y las reuniones de núcleos de reforzamiento y seguimiento. ❖ Organizar y desarrollar las reuniones pedagógicas mensuales con la participación de los docentes del Centro Educativo. 	Abril-Julio y Agosto-noviembre
	Difundir información sobre objetivos y actividades del PLANCAD Secundaria 2001, entre los padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa.	Marzo-Diciembre
	Participar en las actividades de evaluación y monitoreo del PLANCAD.	Febrero-Diciembre

Responsabilidades de los docentes participantes

	Actividades	Fechas
2001	Participar en el primer taller de capacitación para directores, personal jerárquico y docentes.	Febrero
	Participar en el segundo taller de capacitación para directores, personal jerárquico y docentes.	Julio-Agosto
	Participar en las acciones de reforzamiento y seguimiento de su actualización de conocimientos en el área curricular y de su práctica pedagógica en el aula: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Visitas de observación. ❖ Reuniones de tutoría. ❖ Reuniones de núcleos de reforzamiento y seguimiento. 	Abril-Julio y Agosto- noviembre
	Desarrollar procesos de aprendizaje significativo con los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Planificar, ejecutar y evaluar actividades de aprendizaje, a partir de diferentes formas de programación curricular de corto plazo. ❖ Crear con los estudiantes un clima apropiado para facilitar el desarrollo de las actividades de aprendizaje en el aula y otros espacios educativos. ❖ Orientar a los estudiantes en relación con la práctica permanente de los valores humanos. ❖ Desarrollar contenidos actuales del área curricular correspondiente. ❖ Aplicar estrategias de metodología activa. ❖ Usar el tiempo de manera racional. ❖ Organizar y usar adecuadamente el aula y otros espacios, con potencialidad educativa, en función de las necesidades de aprendizaje. ❖ Evaluar los aprendizajes y orientar las acciones de autoevaluación y coevaluación 	Abril-Diciembre
	Participar en las reuniones pedagógicas mensuales del Centro Educativo.	Abril- Noviembre
	Difundir información sobre objetivos y actividades del PLANCAD Secundaria 2001, entre los padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa.	Marzo- Diciembre
	Participar en las actividades de Evaluación y Monitoreo del PLANCAD.	Marzo- Diciembre

2. Hacia un Nuevo Enfoque Pedagógico

Con base en el análisis de la situación de la Educación Secundaria, el Ministerio de Educación está promoviendo un cambio del paradigma de una educación centrada en la **enseñanza** por el paradigma de una educación centrada en el **aprendizaje**, en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa.

Se trata fundamentalmente de desarrollar un Nuevo Enfoque Pedagógico orientado principalmente a lograr que los estudiantes sean gestores de sus aprendizajes, participando en actividades educativas organizadas por propia iniciativa y con el apoyo de los docentes.

Según el Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, "*La Educación Encierra un Tesoro*", para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento:

- ❖ **Aprender a conocer**, es decir adquirir los instrumentos de la comprensión;
- ❖ **Aprender a hacer**, para poder influir sobre el propio entorno;
- ❖ **Aprender a vivir juntos**, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y
- ❖ **Aprender a ser**, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Los estudiantes **aprenden a conocer** principalmente cuando desarrollan sus capacidades para observar, comparar, analizar, sintetizar, razonar lógicamente y poder formular sus propios conceptos y principios; cuando desarrollan sus habilidades para obtener, registrar, sistematizar y utilizar en forma apropiada la información que necesitan; cuando tienen la oportunidad de formular y comprobar sus hipótesis, de elaborar conclusiones, resúmenes e informes escritos y orales, haciendo uso de imágenes o soportes informáticos.

Los estudiantes **aprenden a hacer** cuando aplican sus aprendizajes en la práctica o mejor aun cuando construyen sus conocimientos a partir de la práctica, en el marco de una educación en la vida y para la vida, y en el proceso

desarrollan su iniciativa, su sentido crítico y su capacidad creadora. Por ejemplo, cuando aplican sus conocimientos a situaciones de la vida cotidiana, realizan investigaciones, analizan y resuelven problemas, planifican, ejecutan y evalúan proyectos, evalúan la calidad y la economía en el trabajo, etc.

Los estudiantes **aprenden a ser y a vivir juntos** especialmente cuando desarrollan sus capacidades para fortalecer su autoestima, a través de la práctica de los valores humanos, como la justicia, la honestidad, la honradez, la responsabilidad, la veracidad, la solidaridad, el respeto de sí mismos y de los demás, el comportamiento democrático y el compromiso para construir una cultura de paz.

Dentro de este marco, es importante que los estudiantes participen en la programación, ejecución y evaluación de las actividades de aprendizaje, analicen cómo han aprendido y sean capaces de desarrollar esos procesos con independencia. Es decir, que aprendan a aplicar con autonomía las estrategias de aprendizaje para seguir aprendiendo durante toda su vida.

Otros aportes que sustentan los cambios en la educación peruana se relacionan con el desarrollo de un enfoque cognitivo, orientado hacia el aprendizaje por comprensión y reestructuración, en lugar de un enfoque conductista, orientado al aprendizaje de respuestas correctas, que aun se aplica en muchos Centros de Educación Secundaria del país.

Por su importancia en la actualidad, en la parte que sigue incluimos un resumen de algunos aportes de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Novak, Norman y Goleman, que tienen que ver con el enfoque cognitivo.

En relación con la inteligencia, J. Piaget sostenía que las personas heredamos dos tendencias básicas: la organización para sistematizar los procesos de manera coherente y la adaptación para ajustarse al medio, y que los procesos intelectuales reestructuran las experiencias y hacen posible su aplicación a situaciones nuevas. Desde el punto de vista de la Pedagogía, estos procesos suponen para la persona la necesidad de una búsqueda constante del equilibrio y autorregulación para dar coherencia y estabilidad a su concepción del mundo.

Carretero (1987) resume de esta manera los principios generales del aprendizaje de la Escuela de Ginebra:

- ❖ El aprendizaje es un proceso constructivo interno, es decir son las propias actividades cognitivas de la persona las que determinan sus reacciones ante el estímulo ambiental.

- ❖ Por tanto no basta la actividad externa a la persona para que ésta aprenda algo, es necesaria su propia actividad interna. Su aprendizaje depende del nivel de desarrollo que tiene.
- ❖ El aprendizaje es un proceso de reorganización cognitiva. Supone que cuando la persona ha asimilado la información del medio, al mismo tiempo ha acomodado los conocimientos que tenía previamente a los nuevos datos adquiridos recientemente. Este proceso de autorregulación cognitiva se llama equilibración.
- ❖ En el desarrollo del aprendizaje son importantes los conflictos cognitivos. Resultan de la contradicción entre las expectativas o la representación que tiene una persona en relación con un problema determinado y los resultados que ofrece un profesor o la realidad misma. Los conflictos cognitivos producen un desequilibrio en el sistema cognitivo y estimulan en la persona la consecución de un nuevo equilibrio más evolucionado.
- ❖ La interacción social favorece el aprendizaje, no por sí misma, sino por las contradicciones que produce entre conceptos o experiencias propias y ajenas, por esta razón llevan a la persona a nuevas organizaciones más elaboradas.
- ❖ La experiencia física es a menudo una condición necesaria, aunque a veces no suficiente, para que se produzca el aprendizaje. Implica una toma de conciencia de la realidad que facilita la solución de problemas e impulsa el aprendizaje.

L. Vigotsky, por su parte, consideraba que los procesos psíquicos internos tienen su génesis en la **interacción social**, entre mayores y menores, que primero está la dimensión social de la conciencia y de ésta se deriva la dimensión individual, rescatando así la importancia del contexto cultural y social en el proceso de aprendizaje.

Uno de sus aportes fundamentales, que ha servido en el diseño de estrategias de aprendizaje, es sin duda la **zona de desarrollo próximo** que la concibe como "la distancia entre el nivel actual de desarrollo de un estudiante, determinado por su capacidad de resolver independientemente un problema, y su nivel de desarrollo potencial, determinado por la posibilidad de resolver un nuevo problema con la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".

La contribución de D. Ausubel, con su teoría acerca del "Aprendizaje Verbal Significativo", es también importante en relación con el enfoque cognitivo. Para él, sólo construimos significados cuando somos capaces de establecer relaciones concretas entre los nuevos aprendizajes y los ya conocidos, es decir, cuando relacionamos las nuevas informaciones con nuestros esquemas previos de comprensión de la realidad.

Entonces, consideramos que estamos ante un aprendizaje significativo cuando la actividad de aprendizaje se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe, es decir cuando es asimilado a su estructura cognitiva. En cambio, consideramos que estamos ante un aprendizaje repetitivo si el estudiante se limita a memorizar contenidos sin establecer relaciones con sus conocimientos previos.

El aprendizaje significativo supone que los esquemas de conocimiento que ya tiene una persona se revisan, se modifican y se enriquecen al establecer nuevas conexiones y relaciones entre ellos. Por este proceso de reestructuración, la consecución de aprendizajes significativos da la posibilidad de lograr otros, como si se tratase de una escalera que hay que ir subiendo.

Para que el aprendizaje sea significativo deben cumplirse dos condiciones:

- ❖ Que el contenido sea potencialmente significativo desde el punto de vista de su estructura interna (significación lógica) y desde el punto de vista de su posible asimilación (significación psicológica y emotiva).
- ❖ Que haya una actitud favorable para aprender de manera significativa, es decir que el estudiante se encuentre estimulado y motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe.

En relación con el aprendizaje significativo, en los años ochenta Ausubel, Novak y Norman han desarrollado también la teoría de las jerarquías conceptuales que propone la necesidad de estructurar el conocimiento según su jerarquía para favorecer el aprendizaje constructivo significativo. En términos generales, sostienen que los conceptos se interiorizan mejor cuando los organizamos de lo general a lo particular y establecemos relaciones apropiadas entre ellos, buscando la unidad y globalización antes que la dispersión de los conceptos. Consideramos que es una contribución importante para el campo de las estrategias de aprendizaje.

Ultimamente Daniel Goleman (1995) en su libro "La Inteligencia Emocional" nos lleva, como en un viaje, a comprender qué significa proporcionar inteligencia a la

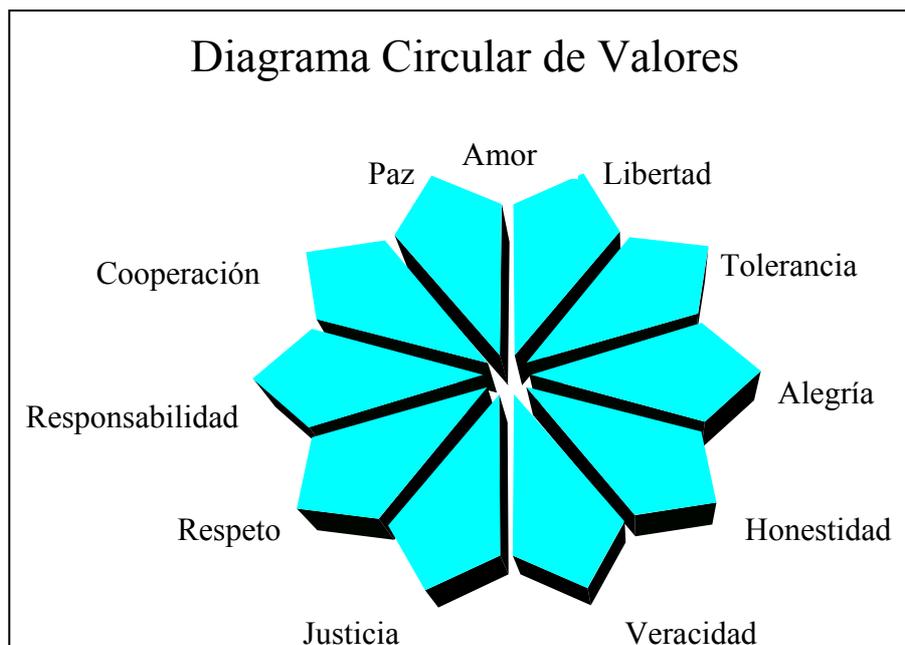
emoción y cómo hacerlo. En resumen, en el libro se plantea que la inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en la vida diaria, acentuar nuestra capacidad para trabajar en equipo y adoptar una actitud social, que nos brindará más posibilidades de desarrollo personal. Según el autor, las emociones se ubican en el centro de las aptitudes para vivir.

La aplicación de este aporte en los Centros Educativos supone la necesidad de orientar más nuestro trabajo hacia actividades que hagan posible el desarrollo de las habilidades personales y sociales de los alumnos y alumnas, como: conocer sus propias emociones, controlar y manejar sus emociones, generar optimismo y fuerza interna para no desanimarse, reconocer emociones en los demás y manejar en forma apropiada las relaciones interpersonales.

El desarrollo de la inteligencia emocional tiene que ver principalmente con dos de los pilares del conocimiento: aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Dentro de este marco, la formación en valores ocupa un lugar central en los procesos de aprendizaje, pues los valores auténticos nos ayudan a conocernos a nosotros mismos, a amarnos porque amamos a los demás, a tener relaciones de convivencia madura y equilibrada con el entorno, con el mundo y especialmente con las demás personas. El desarrollo de estas habilidades en los procesos de aprendizaje y en la vida misma va generando, de manera paulatina, las condiciones necesarias para lograr la paz y el equilibrio.

Es evidente la necesidad de estimular en los estudiantes la práctica habitual de valores, como el amor, la libertad, la tolerancia, la honestidad, el respeto, la responsabilidad, la cooperación y la paz, durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje significativo.



¿Qué otros valores más deberíamos estimular en los estudiantes?

Recordando el dicho popular, es necesario "predicar con el ejemplo", no podemos hablar de solidaridad cuando incitamos a la competencia, a veces desleal; de responsabilidad cuando los objetivos y las tareas asignadas no son negociables, ni de alegría cuando calificamos a un estudiante como fracasado escolar. Entonces, nos encontramos ante el reto de cambiar la forma de trabajar y de entender el Centro Educativo, de humanizarlo, de descubrir a los demás y a nosotros mismos.

A continuación incluimos algunas sugerencias para incorporar la práctica de los valores humanos al proceso de las actividades de aprendizaje:

- ❖ Al programar las estrategias de una actividad de aprendizaje, identificar los valores que pueden ser desarrollados. Recordar que la práctica de los valores contribuye a mejorar el trabajo independiente y el trabajo en grupo.
- ❖ Generar experiencias que estimulen, de modo natural, la reflexión en torno de los valores y de sus implicancias prácticas.

- ❖ Crear un ambiente que facilite al alumno o alumna el reconocimiento de la importancia de los valores y de su responsabilidad en la toma de decisiones personales y sociales positivas.
- ❖ Aplicar los conceptos e ideas sobre valores al desarrollo de las habilidades personales y sociales.

Una educación es incompleta cuando no incluye la práctica de los valores humanos en todo el proceso de aprendizaje.

3. Aprendizaje y enseñanza en relación con la práctica pedagógica de los docentes de Educación Secundaria.

3.1 El Aprendizaje

Dentro del Nuevo Enfoque Pedagógico se entiende por aprendizaje al proceso de construcción de representaciones personales significativas y con sentido de un objeto o situación de la realidad. Este es un proceso interno de construcción personal del alumno o alumna en interacción con su medio sociocultural y natural. A continuación presentamos las características más importantes de este proceso:

- ❖ Es un proceso personal, particular, que es vivido por cada uno de manera singular y diferente, pues cada persona tiene su propio punto de partida y ritmos de aprendizajes distintos. Este proceso que es vivido individualmente, se enriquece en la interacción social (con sus pares, en los grupos, con los docentes, etc.).
- ❖ Tiene como punto de partida las *experiencias y conocimientos previos* de quien aprende, que al ser puestos en contacto con un nuevo saber desencadenan un conflicto que moviliza mecanismos internos hasta modificar lo aprendido anteriormente, convirtiéndolo en aprendizaje nuevo y más completo, posible de ser aplicado en cualquier situación. Los aprendizajes deben ser funcionales, en el sentido de que los contenidos nuevos, asimilados, están disponibles para ser utilizados en diferentes situaciones.
- ❖ Este proceso se da en una constante interacción entre el estudiante y el nuevo saber, que supone la necesidad de fomentar su autoconfianza para lograr los resultados previstos.
- ❖ Es más pertinente cuando los aprendizajes son significativos, es decir, cuando el estudiante puede atribuir un significado al nuevo contenido de aprendizaje, relacionándolo con sus conocimientos previos.

Garantizar aprendizajes significativos en términos pedagógicos, implica también responder a un marco de *valores* socialmente aceptados, es decir, los aprendizajes que se adquieren deben posibilitar la adecuada interrelación entre quien aprende y su medio.

- ❖ En este proceso los estudiantes deben ser capaces de descubrir y desarrollar sus potencialidades para aprender en forma autónoma y de ejercitar la metacognición, participando en la definición de lo que desean aprender y del cómo aprender. Esto les permitirá atender con más éxito sus necesidades de aprendizaje.

Contenidos del Aprendizaje:

En la Educación Secundaria se ha optado por un currículo de competencias, teniendo en cuenta los escenarios donde los estudiantes las desarrollarán y ejercitarán. Si entendemos las competencias como capacidades agregadas y complejas que implican saber hacer con conocimientos y conciencia, estamos concibiendo el aprendizaje como la interacción de tres tipos de contenidos:

- ❖ **Conceptuales**, son los hechos, ideas, conceptos, leyes, teorías y principios, es decir, son los conocimientos declarativos. Constituyen el conjunto del saber. Sin embargo, no son sólo objetos mentales, sino los instrumentos con los que se observa y comprende el mundo al combinarlos, ordenarlos y transformarlos.
- ❖ **Procedimentales**, son conocimientos no declarativos, como las habilidades y destrezas psicomotoras, procedimientos y estrategias. Constituyen el saber hacer. Son acciones ordenadas, dirigidas a la consecución de metas.
- ❖ **Actitudinales**, son los valores, normas y actitudes que se asumen en relación con los contenidos del aprendizaje. Contribuyen a asegurar la convivencia humana armoniosa.

¿Cómo construir aprendizajes en el Centro Educativo?

Construir aprendizajes en el colegio no debe convertirse en una tarea difícil. A continuación presentamos *tres procesos básicos*, relacionados con el aprendizaje significativo, que nos pueden ayudar a planificar y desarrollar actividades de aprendizaje, con los estudiantes:

- a) **Recuperación de los saberes previos de los estudiantes.**

Los estudiantes vienen al Centro Educativo trayendo consigo un conjunto de experiencias, ideas, conceptos, códigos y valoraciones propias.

Hoy se reconoce la importancia de los saberes que traen los estudiantes al colegio. Ellos tienen conocimientos previos que en el pasado no eran aprovechados para el logro de nuevos saberes, porque iban a aprender las respuestas "correctas" que el docente exponía.

El Nuevo Enfoque Pedagógico destaca la importancia de recoger los conocimientos, experiencias, ideas, concepciones y valoraciones de los estudiantes, que son sus *saberes previos*, pues:

- ❖ Son un buen punto de partida para el aprendizaje de los estudiantes porque les permite establecer relaciones entre aquello que conocen y lo nuevo por aprender, originándose un «enganche» (al decir de Ausubel) que consolida y afianza el nuevo saber.
- ❖ Son herramientas importantes para los docentes, que les ayuda a conocer los puntos de partida de los estudiantes (saber como están organizadas sus ideas) y a decidir las estrategias de aprendizaje apropiadas.

¿Cómo recuperar los saberes previos de los alumnos y alumnas?

En principio, debemos definir claramente los contenidos del nuevo aprendizaje, considerando su importancia y significación para los estudiantes.

Luego, es necesario indagar, por diversos medios, aquello que los alumnos y alumnas saben sobre el tema, por ejemplo:

- ❖ Poniéndoles en situación de responder preguntas abiertas tales como: "¿qué pueden decir de...?", "¿qué piensan sobre...?". Estas preguntas tienen la ventaja de propiciar un clima de confianza en el cual los estudiantes no sienten que son examinados y por consiguiente no existen respuestas verdaderas o falsas.
- ❖ Propiciando situaciones para ejercitar habilidades y asumir actitudes, así, si pretendemos que los estudiantes aprendan a hacer una carta no empezaremos preguntando por las partes de la carta, una forma interesante de recuperar saberes previos sería pedirles

que escriban una carta tal y como saben hacerla, de esta manera ellos pondrán en juego sus habilidades, conceptos y actitudes. El docente podrá conocer cuán válidos son esos saberes y utilizar dicha información para prever acciones necesarias que lleven a los estudiantes a elaborar y consolidar el nuevo aprendizaje.

Es importante señalar que si bien es cierto la actividad de aprendizaje significativo se inicia recogiendo los saberes previos, estos pueden retomarse cuantas veces sea necesario a lo largo del proceso de consolidación del aprendizaje.

Con la práctica iremos descubriendo una serie de recursos cada vez más precisos para recuperar los saberes previos de los estudiantes.

b) Elaboración del nuevo saber

¿Cuándo construyen significados los alumnos y alumnas?

Podemos afirmar que construimos significados cuando:

- ❖ El contenido por aprender es potencialmente significativo, es decir, tiene lógica, sentido, precisión y coherencia, en sí mismo y para quien aprende.
- ❖ Somos capaces de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. Estas relaciones varían según las experiencias previas de cada uno, de allí la importancia de que el docente conozca y tome en cuenta la realidad que los estudiantes traen al aula.
- ❖ Aprender algo nuevo es el resultado de un proceso activo orientado a elaborar una representación mental del nuevo aprendizaje (habilidad, concepto, actitud) a partir de su enganche con el conocimiento previo, que le da un significado mayor.

¿Qué debe ocurrir en la mente de los estudiantes cuando elaboran un nuevo saber?

Cada estudiante vive el proceso de aprender de una manera muy particular, según sus experiencias previas.

Cuando el proceso está bien orientado, al comienzo se origina un conflicto en la mente del estudiante, que se expresa en forma de dudas, inquietudes e interrogantes. Luego, como resultado de relacionar lo conocido (por ejemplo, lo que sabían de las cartas) con lo nuevo por construir (producir la carta, organizar las ideas, estructurar el texto, etc.) los esquemas mentales anteriores se acomodan, se modifican y se enriquecen.

¿Cómo estimular en los alumnos y alumnas la elaboración de nuevos aprendizajes?

Los profesores podemos contribuir efectivamente a este proceso:

- ❖ Al propiciar situaciones que activen procesos internos y externos; por ejemplo, que los estudiantes puedan observar, relacionar, comparar, plantear hipótesis, hacer deducciones, etc., ejercitando una serie de habilidades que implican el desarrollo potencial de las propias habilidades: como saber preguntar, plantear situaciones problemáticas, realizar acciones interesantes. Es necesario ayudar al estudiante a construir relaciones relevantes entre lo que él ya conoce y el nuevo saber que se pretende construir.
- ❖ Al generar situaciones estimulantes para aprender, creando un clima afectivo favorable, asumiendo actitudes democráticas, prestando atención a la manera cómo un estudiante llega a una respuesta y no tanto a la exactitud de la misma, evitando observaciones negativas, etc..
- ❖ Al tomar decisiones acertadas para mejorar el proceso de aprendizaje, revisando lo ocurrido en la práctica.

c) Incorporación del aprendizaje a la vida.

Decimos que un aprendizaje ha sido incorporado a la vida *cuando somos capaces de poner en práctica lo aprendido en diferentes circunstancias.*

No basta que el estudiante repita de memoria un nuevo saber, ya sea un concepto, actitud o habilidad, pues es necesario que muestre evidencias de un cambio en su conducta y en su entorno.

En este sentido, es importante que el docente programe actividades que le permitan observar al estudiante *haciendo uso del conocimiento*

construido. Retomando el ejemplo de la carta, ¿cuál de las siguientes alternativas evidenciaría claramente un desempeño efectivo en situaciones de la vida?

- ❖ Mencionar las partes de la carta.
- ❖ Redactar una carta a un familiar querido y enviarla por correo.
- ❖ Mencionar cuántos tipos de cartas conoce.
- ❖ Elaborar un modelo de carta en su cuaderno.

Alternativa seleccionada:

Al programar actividades en las que se pueda evidenciar la incorporación de un nuevo aprendizaje a la vida, es necesario tener en cuenta principalmente:

- ❖ Que el estudiante pueda hacer uso de los saberes adquiridos en situaciones reales y no ficticias (no es lo mismo pedirle que escriba un modelo de carta en su cuaderno a que escriba y envíe una carta a un amigo).
- ❖ Que la incorporación de habilidades o actitudes a la vida requiere de mayor ejercitación y tiempo que la adquisición de conceptos (por ejemplo, lograr la habilidad de «expresarse con claridad» les tomará más tiempo que aprender «las partes de las plantas»).
- ❖ Que cada aprendizaje incorporado se constituye a la vez en un nuevo saber que sirve como punto de partida para nuevos aprendizajes.

La mejor manera como se evidencia la incorporación del nuevo aprendizaje es la ejercitación en una situación real y significativa; en el ejemplo de la carta, sería cuando la redacta a un familiar y la envía.

3.2 Principios Básicos del Aprendizaje.

¿Cómo aprenden mejor los estudiantes?

a) Desarrollando Procesos de Aprendizaje Significativo

El estudiante aprende mejor un contenido si al establecer relaciones concretas entre sus aprendizajes previos y los nuevos aprendizajes; dicho contenido tiene significado para él; es decir, cuando relaciona las nuevas informaciones con sus esquemas previos de comprensión de la realidad. Entonces, es necesario considerar en cada actividad de aprendizaje los conocimientos previos de los estudiantes como punto de partida para desarrollar el nuevo conocimiento.

b) Aplicando estrategias cognitivas, afectivas y metacognitivas

Las estructuras cognitivas son representaciones organizadas de la experiencia previa. Son relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan para que de forma activa el estudiante pueda: filtrar, codificar, ordenar, según categorías, y evaluar la información que recibe en relación con una experiencia relevante.

Mientras aprendemos construimos estructuras, es decir formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro, por tanto, los psicólogos educativos y los docentes deben hacer todo lo posible para estimular el desarrollo de esas estructuras.

Las estrategias de aprendizaje no solamente son **cognitivas**, en relación con la necesidad que tienen los estudiantes de aplicar formas de aprendizaje eficaz en el proceso educativo, sino también **afectivas**, en relación con la necesidad de controlar sus estados anímicos, estimulando su interés y motivación, y **metacognitivas**, en relación con la necesidad de internalizar el proceso que usaron para aprender.

c) Activando sus esquemas cognitivos

Durante el aprendizaje las sensaciones sin procesar se registran en los depósitos sensoriales, luego, la información materia de nuestra atención selectiva pasa al nivel de percepción y, posteriormente, un rango de información pasa a la memoria de corto plazo, donde se retiene durante un tiempo breve. Parte del contenido se deposita en la memoria de largo plazo, donde la persona elabora, organiza y aprende, según las destrezas

de pensamiento que entran en juego. Este último proceso está más vinculado con el aprendizaje significativo.

Presseissen (J. Pinzas, 1997), clasifica las destrezas de pensamiento en tres categorías:

- ❖ Procesos básicos: clasificación, calificación, establecimiento de relaciones, transformación y definición de relaciones de causalidad;
- ❖ Procesos complejos: resolución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y pensamiento creativo, y
- ❖ Procesos metacognitivos: monitoreo de la ejecución de la tarea (evaluar y guiar), selección y comprensión de la estrategia adecuada (centrar la atención, relacionar lo nuevo con lo conocido y probar la corrección de la estrategia). En términos sencillos, la metacognición consiste en recordar cómo hemos aprendido, reordenar los pasos que hemos seguido y asegurarnos que nos hemos apropiado del proceso.

d) Practicando lo aprendido

Se ha comprobado que la práctica de los aprendizajes y su aplicación a situaciones de la vida diaria, poniendo énfasis en el proceso más que en los conceptos, permite un mayor nivel de retención y facilidad para recuperar los contenidos aprendidos.

Hay aprendizajes que requieren de una etapa relativamente prolongada de práctica para almacenarla en la memoria de largo plazo. Esa repetición estabiliza el dominio de ciertos contenidos y permite entrar a niveles de mayor profundización como es el caso de la lectura y escritura.

e) Desarrollando su autoestima positiva

La autoestima se refiere a la valoración que una persona tiene de sí misma, resultante de la interacción de la persona con otras personas. Es la dimensión afectiva y cognitiva de la imagen personal. Si la autoestima es positiva, el estudiante tendrá el convencimiento de sus propias posibilidades, de saberse importante y de sentirse competente para aprender y evitar que se produzcan efectos emocionales negativos ante las dificultades de rendimiento escolar. Por el contrario, la autoestima

negativa puede llevarlo a desconfiar de sí mismo y de los demás y hacerle fracasar en sus intentos por aprender.

Los estudiantes se comprometen con el aprendizaje cuando se sienten valorados. La afectividad es un punto clave en el desarrollo de la autoestima, y ésta es a la vez el pilar de la formación integral y humana de cada persona.

f) Aplicando su creatividad

El aprendizaje significativo relaciona los nuevos conocimientos con las experiencias vividas por los estudiantes de una manera creativa, pues el desarrollo de estos aprendizajes supone la necesidad de interrelacionar la inteligencia, la fantasía, la realidad y la posibilidad.

El término creatividad no se puede tomar en el sentido estricto del concepto, por cuanto el hombre no puede crear de la nada, su creatividad está relacionada más bien con el descubrimiento de nuevas relaciones entre elementos ya existentes. Por lo tanto, la capacidad creadora en el hombre exige una especial habilidad de conexión y de relación, así como una especial actitud de apertura al mundo que le circunda.

El ejercicio de la creatividad está ligado estrechamente con la iniciativa. La formación por medio del descubrimiento, de la invención y de la solución de problemas supone la necesidad de trabajar con iniciativa, creatividad autonomía y responsabilidad. Los contenidos curriculares y las situaciones de aprendizaje en las que se da libertad y se propicia la creatividad de los estudiantes son atractivos e interesantes, estimulan la iniciativa propia y la creatividad de los estudiantes y son de gran valor para el desarrollo psicológico.

En general, la creatividad no debe considerarse como patrimonio de algunas personas especialmente dotadas, sino como el resultado de una estimulación sistemática del potencial creativo que cada persona tiene.

g) Participando en forma activa

Es muy difícil que los estudiantes aprendan a aprender, aprendan a hacer, aprendan a ser y a convivir y aprendan a internalizar el proceso de su aprendizaje, sin participar activamente en las actividades de aprendizaje,

desde la planificación hasta la evaluación. Además, es importante recordar que en la adolescencia la actividad es una característica natural que bien aprovechada contribuye efectivamente a la calidad del aprendizaje.

En consecuencia, en los procesos de aprendizaje debemos tomar en cuenta esas características naturales y movilizar los aportes de cada persona con el propósito de lograr en ellos aprendizajes significativos y perdurables.

h) Realizando un trabajo interactivo

Sin querer restar importancia al aprendizaje individual, es necesario mencionar que la experiencia ha demostrado que la interacción de un estudiante con sus compañeros y con los adultos aumenta sus posibilidades de aprendizaje. Trabajar en grupo da a los alumnos y alumnas la oportunidad de ensayar sus habilidades de socialización, y de potenciar, entre otros, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y la adquisición de valores.

Con el trabajo interactivo se aprecia una mejoría significativa en el rendimiento escolar, pues el estudiante tiene la oportunidad de confrontar sus ideas, de comunicar procesos y resultados de su trabajo a otros, de observar y aprender cómo piensan y resuelven problemas los diferentes miembros del grupo, de comprender que "ser diferente" no es malo y de valorar los diferentes puntos de vista y las distintas maneras de hacer las cosas. En conclusión, tienen la oportunidad de aprender de sus compañeros y de compartir con ellos la responsabilidad de construir sus aprendizajes.

i) Disponiendo del tiempo suficiente

La calidad de los aprendizajes tiene relación estrecha con el tiempo disponible para el desarrollo de una actividad de aprendizaje y con la secuencia de los pasos correspondientes. Por esta razón, requieren de horarios flexibles para adecuarse a las necesidades de los estudiantes en relación con el proceso de desarrollo de una actividad.

Muchas veces la calidad de los aprendizajes es afectada porque los cuarenta y cinco minutos de la "hora pedagógica" no son suficientes para desarrollar una sesión de aprendizaje y, como consecuencia, a menudo se interrumpe el proceso de aprendizaje.

j) Estudiando en un ambiente escolar bien estructurado

Trabajar en un ambiente escolar bien estructurado asegura una estrecha relación entre los docentes y los estudiantes, facilita la comunicación y la participación necesarias en los procesos de aprendizaje.

Un ambiente escolar es bien estructurado cuando armoniza, de manera apropiada, los espacios educativos, el mobiliario, los equipos y los materiales educativos y permite la organización del trabajo en función de los procesos de aprendizaje y de las necesidades e intereses de los estudiantes.

La estructuración del ambiente escolar debe ser flexible para adecuarse a las necesidades de las actividades individuales y colectivas, en el marco de la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

3.3 La Enseñanza

En el marco del Nuevo Enfoque Pedagógico, la enseñanza es una función de los docentes que consiste principalmente en crear un clima de confianza y motivación para el aprendizaje y en proveer los medios necesarios para que las alumnas y alumnos desplieguen sus potencialidades. La enseñanza se concreta en el conjunto de ayudas que el profesor ofrece a los estudiantes en el proceso personal de construcción de sus aprendizajes.

En esta perspectiva el profesor actúa como un mediador afectivo y cognitivo del proceso de aprendizaje.

Las funciones de mediación se ponen de manifiesto cuando el profesor, guiado por su intencionalidad, cultura y sentimientos, organiza situaciones de aprendizaje y les imprime significado; es decir, las ubica en el contexto del adolescente y las hace trascender hacia el futuro y hacia el contexto de la vida, incluso hace perceptibles aquellas situaciones estimulantes que en un momento dado pueden haber pasado inadvertidas para los alumnos y alumnas.

El ejercicio de la mediación afectivo cognitiva exige del docente una mayor capacidad profesional y desarrollo personal. Debe conocer muy bien a los estudiantes, estar muy atento a las situaciones que se susciten para usarlas desde el punto de vista pedagógico y saber compatibilizar sus propuestas de trabajo con las de ellos, principalmente en relación con un determinado

conocimiento.

Los docentes realizamos bien nuestra función mediadora cuando logramos motivar a las alumnas y alumnos en relación con el aprendizaje significativo y generamos las condiciones necesarias para que tomen conciencia de sus posibilidades y construyan sus aprendizajes, aplicando estrategias apropiadas y elevando cada vez más sus niveles de abstracción y de trabajo.

4. Programación curricular

En el marco de un Nuevo Enfoque Pedagógico, que se va concretando en el que hacer del colegio, la programación curricular es una hipótesis de trabajo que se diseña en torno a la generación de procesos de construcción del conocimiento que lleven al desarrollo de capacidades y competencias, con la participación activa de los propios estudiantes,. Se diseña en el Centro Educativo y en el aula bajo la responsabilidad y la orientación de los docentes.

En términos sencillos, es una mirada previa a las acciones organizadas que desarrollará el estudiante y una orientación para la intervención pedagógica del docente.

De acuerdo con las necesidades de la nueva práctica pedagógica, su diseño tiene las siguientes características:

- ❖ Se orienta hacia la formación integral de los estudiantes, sobre la base de la aplicación de una concepción holística del aprendizaje, procurando relacionar cada vez más las diferentes áreas del currículo.
- ❖ Se diseña a partir del conocimiento del contexto, principalmente de la realidad de los estudiantes. En la programación curricular es importante tomar en cuenta las necesidades intereses y problemas de las alumnas y alumnos, así como buscar explicaciones y respuestas apropiadas en relación con las situaciones que se dan en el colegio, la comunidad, la región y el país.
- ❖ Su construcción es participativa. La programación curricular se diseña bajo la responsabilidad y orientación de los docentes, con la participación efectiva de los estudiantes y si fuera posible de los padres de familia.
- ❖ Considera la suficiente flexibilidad para adecuarse a las condiciones variables del contexto y a la realidad concreta de cada estudiante.

Según su duración, la programación curricular puede ser anual y de corto plazo.

4.1 Programación anual

Dentro del proceso de diversificación curricular la programación anual comprende un año lectivo y responde a las necesidades educativas de un conjunto de alumnos y alumnas de un aula o de un grado. De acuerdo con las

experiencias de los dos años anteriores, la programación por grados, a cargo del conjunto de docentes del grado, ha tenido resultados más sustentables, por su funcionalidad y su calidad.

La programación anual se elabora principalmente a partir del Proyecto de Desarrollo Institucional, del Proyecto Curricular del Centro Educativo y el contexto de los estudiantes del grado.

Para realizar la programación curricular anual sugerimos los pasos que se indican a continuación:

- ❖ Identificar las necesidades, intereses y problemas que viven los estudiantes y, con base en esta información, determinar los contenidos transversales.
- ❖ Conocer los grados de desarrollo cognitivo y psicológico del estudiante.
- ❖ Analizar el Proyecto Curricular del Centro Educativo y/o el Diseño Curricular Básico, teniendo en cuenta los resultados de los dos primeros pasos.
- ❖ Seleccionar las competencias de las áreas curriculares y establecer un orden de prioridad.
- ❖ Seleccionar y adecuar los contenidos específicos por cada competencia y área curricular, teniendo en cuenta las situaciones del contexto.
- ❖ Determinar las posibles Unidades Didácticas por desarrollar durante el año

4.2 Programación de corto plazo

La programación de corto plazo comporta la previsión y organización detallada de las tareas pedagógicas que desarrollarán los estudiantes de un grado o aula con los docentes, durante un día, varios días, algunas semanas, etc., de acuerdo con la naturaleza de las actividades.

La programación curricular de corto plazo se realiza de diversas formas, que las hemos agrupado bajo la denominación de Unidades Didácticas, por algunas características comunes, principalmente porque son conjuntos de actividades

de aprendizaje que, organizadas en torno a un propósito, constituyen una unidad que le da sentido al que hacer pedagógico

Unidades de Aprendizaje

Las Unidades de Aprendizaje, son secuencias de actividades de aprendizaje que se organizan o articulan en función de un contenido transversal.

Características:

- ❖ Abordan problemas sociales a través del trabajo con contenidos transversales.
- ❖ Son secuencias de actividades orientadas a desarrollar capacidades y competencias en relación con problemas determinados
- ❖ Propician un alto nivel de compromiso futuro.
- ❖ Relacionan varias áreas del currículo.
- ❖ Durante su desarrollo se pueden programar proyectos de aprendizaje o módulos.

Propuesta de Estructura:

- Nombre.
- Contenido Transversal.
- Justificación.
- Áreas.
- Competencias.
- Contenidos de aprendizaje por competencias .
- Actividades de aprendizaje: estrategias, medios y materiales, duración y evaluación.

Proyectos de Aprendizaje

Los proyectos de aprendizaje son secuencias de actividades de aprendizaje que tienen como punto de partida la solución de problemas planteados por uno o más estudiantes que se comprometen en su solución.

Características:

- ❖ Son secuencias de actividades de aprendizaje, planificadas, ejecutadas y evaluadas con participación del educando.
- ❖ Surgen de un interés o problema en cuya solución interviene el estudiante.
- ❖ Pueden integrar varias o todas las áreas del currículo.
- ❖ Además del aprendizaje tiene propósitos concretos determinados; por ejemplo, resolver un problema, obtener un producto.

Propuesta de estructura:

- Nombre.
- Problema o interés.
- Competencias.
- Áreas.
- Contenidos de las competencias por áreas.
- Actividades de aprendizaje: estrategias, medios y materiales, duración e indicadores de evaluación.

Proyectos de Investigación

Los proyectos de investigación son secuencias de actividades de aprendizaje que tienen como punto de partida la interrogación y la exploración. En líneas generales, supone para el estudiante la necesidad de buscar información y construir sus propios conocimientos, con orden y organización, potenciando el desarrollo de sus habilidades y actitudes científicas a través de una serie de actividades de aprendizaje.

Etapas del proyecto de investigación:

- ❖ Etapa de planificación:
 - Problematización.
 - Planificación.
- ❖ Etapa de Ejecución:
 - Búsqueda de la información.

- Organización e interpretación de la información.
- Síntesis, socialización y aplicación de los aprendizajes.

❖ Etapa de evaluación:

- Valoración de los niveles de desarrollo de las competencias, logrados a través de la ejecución del proyecto de investigación.

Propuesta de esquema para un proyecto de investigación:

Contenido o problema por investigar

Nombre:.....

Fecha:.....

Secuencia de tareas:

- ❖ Fundamentar la importancia del contenido o problema relacionado con la investigación.
- ❖ Escribir todo lo que conocemos acerca del contenido o problema.
- ❖ Formular preguntas importantes sobre los aspectos que desconocemos del contenido o problema.
- ❖ Ordenar las preguntas según su jerarquía.
- ❖ Elaborar un cronograma para las tareas subsiguientes.
- ❖ Identificar y seleccionar las fuentes de información posibles.
- ❖ Recolectar la información necesaria.
- ❖ Responder las preguntas integrando la información recopilada.

- ❖ Integrar todas las respuestas en una sola redacción.
- ❖ Elaborar un informe para sus compañeros y compañeras.
- ❖ Organizar la presentación de los resultados de la investigación.
- ❖ Presentar los resultados al conjunto de compañeros y compañeras.
- ❖ Evaluar los resultados de la investigación.
- ❖ Proponer acciones de compromiso para seguir trabajando en relación con el contenido o problema que ha motivado la investigación.

Los Módulos de Aprendizaje

A diferencia de las formas de programación curricular anteriores, el módulo de aprendizaje es un material sobre algún aspecto específico del conocimiento que desarrolla los contenidos en forma gradual, lógica y coherente, en el marco de procedimientos metodológicos definidos. En la Educación Secundaria se orientan hacia el desarrollo de competencias del currículo.

La estructura de un módulo es variable, pues depende de la naturaleza de los contenidos y de la metodología de trabajo del área curricular. Lo común es la secuencia lógica de los contenidos y su graduación según el nivel de dificultad.

Para la programación de los módulos de aprendizaje sugerimos tener en cuenta los distintos momentos del aprendizaje significativo.

Características:

- ❖ Son secuencias de actividades en torno al aprendizaje de un contenido específico en todas sus dimensiones.
- ❖ Su necesidad surge cuando se identifican deficiencias en los aprendizajes o cuando un contenido no puede ser integrado en las unidades o proyectos.
- ❖ Son adecuados también para atender necesidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas que tienen un ritmo de aprendizaje más alto o más bajo.
- ❖ En términos generales se programan en relación con un área del currículo.

- ❖ Pueden formar parte de una unidad de aprendizaje o de un proyecto de aprendizaje.
- ❖ Su duración es variable.

Propuesta de estructura:

- Nombre.
- Área.
- Competencia.
- Contenidos específicos de la competencia.
- Actividades, estrategias, medios y materiales, ubicación en tiempo y evaluación.

4.3 Algunas precisiones sobre las actividades:

El aprendizaje supone la necesidad de un esfuerzo personal de los estudiantes para realizar actividades mentales y físicas, orientadas a comprobar en la práctica la hipótesis planteada en la programación curricular, considerando principalmente el desarrollo del sentido crítico y de la capacidad creadora. Por esta razón es importante verificar la calidad de las actividades y las estrategias y su relación con las capacidades que las alumnas y alumnos deben lograr.

Hay una variedad de actividades específicas que podemos seleccionar, según la naturaleza de las áreas curriculares y la disponibilidad de recursos en el medio: También hay otras generales que ofrecen múltiples posibilidades de aprendizaje, por ejemplo:

❖ Investigación en fuentes bibliográficas y documentales, a través de Internet.

Las alumnas y alumnos recurren a los libros, a los museos y a la computadora en busca de información, cuando les interesa y están motivados. Esta actividad se puede realizar en forma autónoma o con la dirección del docente, de acuerdo con la estrategia prevista.

❖ Excursiones, visitas y paseos(incursiones en el mundo real)

Los escenarios reales son medios valiosos para el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Pueden visitar empresas, plazas, parques, puestos de

salud, servicios públicos y organizaciones; hacer entrevistas, trabajos de campo, encuestas, etc. El provecho de estas actividades depende de la calidad de las estrategias para lograr las capacidades programadas.

❖ **Sociodramas y dramatizaciones**

Por medio de estas actividades aprenden a observar, a jugar diferentes roles, a interactuar socialmente y a participar en dinámicas de crecimiento individual y en grupo.

5. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje

Los docentes llegamos a las aulas con un bagaje de posibilidades, que es producto de nuestra formación profesional, experiencia, conocimiento de los estudiantes, conocimiento del contexto, etc. Estas posibilidades constituyen herramientas con las cuales podemos asegurar intervenciones pedagógicas exitosas o no.

Desde nuestra práctica pedagógica hemos tenido, más de una vez, dudas acerca de cómo debemos enseñar y cómo aprenden los estudiantes; si es apropiado ignorar o tomar en cuenta las iniciativas, preguntas y opiniones de los alumnos y alumnas; cómo deberían participar en el proceso de formación de sus propias ideas, cómo debemos orientar su desarrollo integral y, así, siempre tenemos nuevas preguntas en relación con los aprendizajes.

Los aprendizajes, centro de la intervención pedagógica en el aula

El Nuevo enfoque pedagógico considera a los estudiantes como el centro del proceso de aprendizaje.

El estudiante que aprende ya no es visto como un sujeto pasivo que almacena información, sino como un agente autónomo del proceso de aprendizaje que selecciona activamente la información del ambiente percibido y construye nuevos conocimientos a la luz de lo que ya sabe. De estas consideraciones se pueden derivar tres consecuencias importantes:

- ❖ El contenido de aprendizaje se construye desde dentro; con los datos seleccionados e interpretados en función de las motivaciones que tiene el estudiante.
- ❖ La alumna o alumno puede tomar conciencia de qué aprende y cómo aprende y, así, aumentar su capacidad para controlar sus procesos de aprendizaje.
- ❖ Los conocimientos adquiridos pueden ser transferidos o utilizados en la adquisición de nuevos saberes.

Estas consecuencias suponen la necesidad de *estrategias de aprendizaje* apropiadas para mejorar en forma significativa la calidad de los aprendizajes. La idea fundamental es orientar a los estudiantes para que puedan participar en la construcción de sus propios aprendizajes y asumir cada vez responsabilidades mayores (aprender a aprender).

En el marco de la nueva propuesta curricular, el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción de conocimientos. Éstos son elaborados por los mismos

estudiantes, solos o con la mediación de algunas personas o materiales educativos. La construcción de los conocimientos se realiza, a partir de sus experiencias y saberes previos, en interrelación con la realidad social y natural.

El currículo de Educación Secundaria está orientado hacia el aprendizaje y el desarrollo de competencias, integradas por conceptos (qué sabe el estudiante), procedimientos (qué sabe hacer) y actitudes (cómo es).

5.1 Las estrategias de Aprendizaje

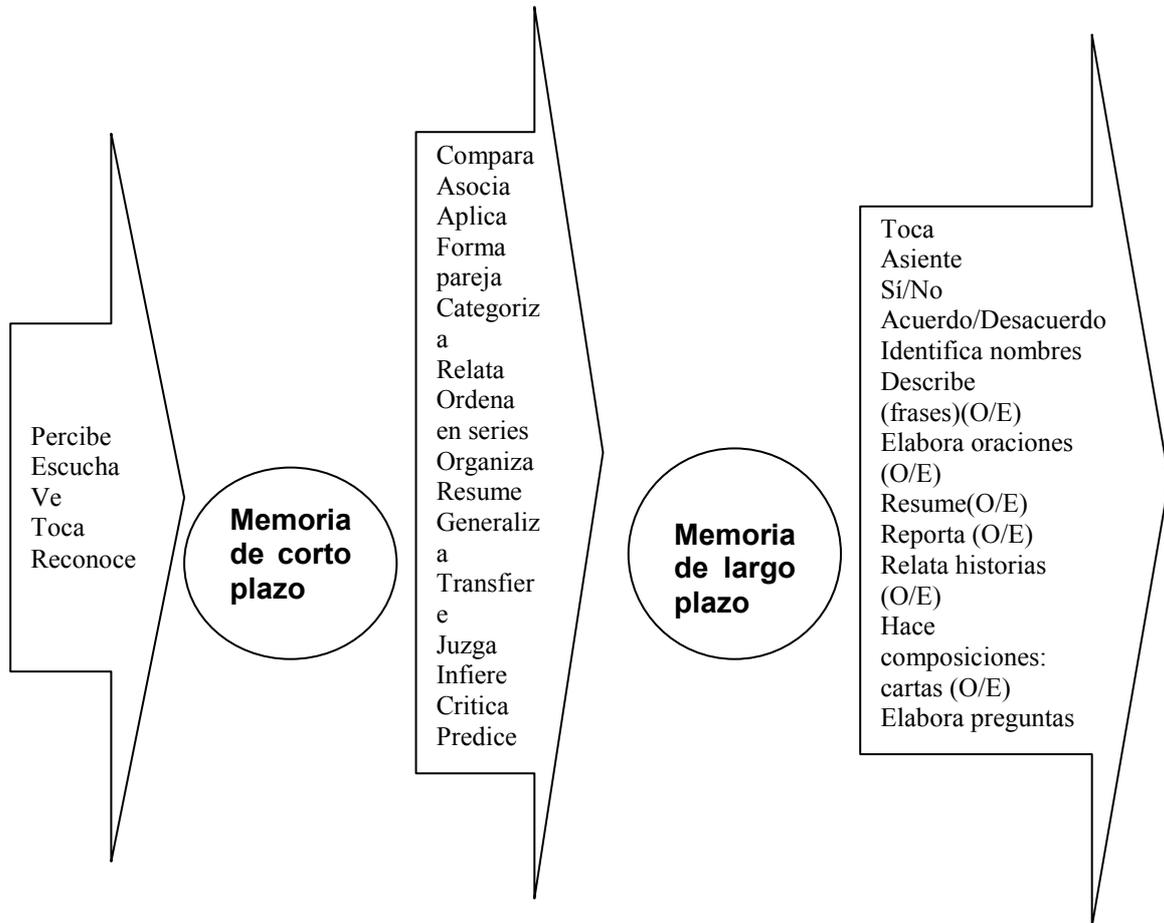
Dentro de la nueva concepción del aprendizaje, los alumnos y alumnas son vistos como procesadores, interpretadores y sintetizadores activos de la información que reciben, para lo cual utilizan una amplia variedad de estrategias.

Las estrategias de aprendizaje permiten a los estudiantes controlar el funcionamiento de sus actividades mentales de adquisición y utilización de la información específica, en interacción estrecha con los contenidos del aprendizaje. Estos procesos incluyen la percepción, atención, procesamiento, almacenamiento (en la memoria), recuperación de la información y su uso en la generación de respuestas directas, en la resolución de problemas, en la creatividad y en las reacciones afectivas.

Las estrategias de aprendizaje pueden ser divididas en tres grupos:

- a) Las estrategias de incorporación que incluyen todo lo que la persona hace para "atender a", e ingresar todo tipo de información en su memoria de corto plazo.
- b) Las estrategias de procesamiento que incluyen todo lo que la persona hace para integrar la nueva información, construir su nuevo entendimiento (comprensión) y consolidarlo en su memoria de largo plazo.
- c) Las estrategias de ejecución que incluyen todo lo que la persona hace para recuperar la información, formular una respuesta, generalizarla, identificar y resolver problemas y generar respuestas creativas. Es importante que el estudiante pueda transferir o generalizar lo que ha aprendido en el Centro Educativo a problemas que encontrará en su vida, fuera del Centro Educativo.

INCORPORACIÓN	PROCESAMIENTO	EJECUCIÓN
---------------	---------------	-----------



LA RECIBE	HACE ALGO CON ELLA	RESPONDE
-----------	--------------------	----------

(Priestley,1989)

O = Oral, E= Escrito

Como se puede ver en el cuadro anterior la primera flecha representa el acceso o entrada de la información al cerebro; el pequeño círculo indica que la información recibida se almacena en la memoria de corto plazo; la segunda flecha representa el procesamiento de la información; el segundo círculo indica que la información procesada se almacena en la memoria de largo plazo; y la última flecha indica cómo se responde con la información recuperada de la memoria de largo plazo. Este proceso se apoya mucho en activación plena de los procesos verbales y la habilidad para el lenguaje de la persona. Cuando requiere construir un saber nuevo el estudiante reinicia el proceso.

A continuación presentamos una secuencia de actividades realizadas por Carlos (estudiante del segundo grado de Educación Secundaria) en la cual se observa la estrategia que ha utilizado para crear una narración:

- a) Carlos recuerda qué sabe de los diferentes tipos de narración que aprendió entre sus compañeros, qué narraciones le gustan y por qué le gustan. Decide hacer un cuento.
- b) Identifica al *río de su pueblo* como el motivo de la creación de su cuento y toma la decisión.
- c) Hace un listado de las características que tiene el río y de las experiencias vividas en relación con él (jugar, nadar, situaciones de riesgo, etc.)
- d) Con estos datos organiza el cuento, recordando y respetando la estructura que tiene este tipo de narración.
- e) Incorpora situaciones de imaginación y fantasía, relacionando lo real con lo imaginario, así, por ejemplo recuerda las muchas veces que ha jugado en el río con sus compañeros y "sueña" que el río le habla, juega con él, que a veces lo abraza suavemente y otras lo empuja y asusta.
- f) Revisa constantemente lo que escribe, borra palabras, algunas veces retrocede y cambia de situaciones.
- g) Observa la ortografía y cuando es necesario utiliza el diccionario.
- h) Revisa todo el cuento creado y hace los últimos ajustes.
- i) Copia el cuento en un papel adecuado.
- j) Presenta su creación a sus compañeros/as de grupo.

La profesora de Carlos le ayudó en todo el proceso, conversando, reforzando sus capacidades, respondiendo a sus preguntas, sugiriendo la utilización del diccionario, etc. Es decir, Carlos siguió pasos ordenados para crear el cuento, seleccionó el tipo de narración, el motivo de su cuento, reflexionó, ajustó, modificó su creación desde el comienzo hasta el final. Tuvo una estrategia para alcanzar su meta.

5.2 Estrategias de Enseñanza

En la perspectiva del nuevo enfoque pedagógico la intervención en el aula nos lleva a analizar el conjunto de estrategias que utilizamos para enseñar a pensar a los estudiantes y sean capaces de poner en práctica lo que aprendieron.

Es necesario considerar el uso de técnicas, procedimientos y estrategias para que el estudiante aprenda no sólo cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué debe utilizarlos y en qué medida favorecen el proceso de resolución de la tarea. De esta manera los estudiantes aprenderán a utilizar sus propias estrategias de aprendizaje para continuar aprendiendo.

En este sentido, partiendo del análisis de la práctica pedagógica, nuestro interés es proponer el uso de estrategias de enseñanza destinadas a lograr que los estudiantes aprendan a través de diferentes actividades y desarrollen capacidades para aprender a aprender.

La práctica educativa como concertación de intereses

Con frecuencia los estudiantes no comprenden lo que se les enseña, no muestran interés por el aprendizaje, responden mecánicamente a las pruebas de evaluación y, en el mejor de los casos, reproducen formalmente ciertos conocimientos en los exámenes. Al pasar los años otros profesores constatan que estos mismos estudiantes han olvidado lo que se les "enseñó" y que persisten en ellos visiones poco adecuadas de los contenidos.

Ante este fracaso, los profesores preocupados por garantizar eficazmente los aprendizajes tienden a presentar de manera diferente los conocimientos, ordenándolos de acuerdo con su dificultad y estableciendo los conceptos claves que cierran o abren el acceso a otros conocimientos. Su obsesión por ser eficaces les suele llevar, con frecuencia, a plantearse el problema desde la perspectiva de lo que *necesariamente deben aprender los estudiantes*, olvidando que quizá no coincida con lo que ellos *quieren aprender realmente*.

Por el contrario, los docentes que se interesan por la incorporación real de los estudiantes a la dinámica de la clase, tienden a poner el acento en la motivación del aprendizaje y asumen como contenidos de hecho aquellos que responden a los intereses inmediatos o más próximos de las alumnas y alumnos. Esta preocupación les lleva a plantearse el problema desde la perspectiva de lo que los estudiantes *desean aprender*, olvidando la importancia que tienen una formulación flexible de lo que sería *conveniente aprender*, para guiar el proceso.

Una práctica educativa alternativa debe resolver el problema del aprendizaje superando los dos extremos descritos anteriormente.

El proceso de enseñanza y aprendizaje no debe ser un reflejo mecánico de la planificación del profesor, ni tampoco un reflejo simplista del interés de los estudiantes. *Desde la perspectiva del Nuevo Enfoque Pedagógico, debe ser el resultado de integrar, de forma natural, las intenciones educativas del profesor (expresadas como hipótesis sobre el conocimiento escolar deseable) y los intereses reflexionados y organizados de los estudiantes.*

Estrategias para orientar el desarrollo de capacidades.

Según las capacidades que esperamos desarrollar con los estudiantes, los docentes debemos seleccionar y aplicar estrategias apropiadas. Incluimos algunos ejemplos que pueden servir de orientación en el trabajo docente. Recordemos que hay diferentes caminos que, ordenados con precisión, facilitan y mejoran los procesos de aprendizaje

a) **La capacidad de observar**, nos ayuda a adquirir mayor conciencia de las características que tienen los objetos que percibimos. La podemos desarrollar utilizando la siguiente estrategia:

- ❖ Presentar una situación problemática. (la ebullición del agua).
- ❖ Utilizar todos los sentidos para recoger la información (identificar las características que presentan las muestras de agua).
- ❖ Registrar la información en un cuadro.

Características	Agua Fría	Agua Hirviendo
- Color		
- Olor		
- Sabor		
- Temperatura		
- Otras observaciones		

- ❖ Contrastar la información con sus compañeros/as de grupo.
- ❖ Resumir los datos obtenidos hasta el momento.
- ❖ Dibujar los procesos que observó, desde el inicio hasta el final.

b) **La capacidad de ordenar la información y darle secuencia**, consiste en disponer ideas, situaciones y objetos, según criterios establecidos..

Algunos ejemplos:

- ❖ Reflexionar sobre qué sucedería si nos bañamos con ropa, o asistimos al centro educativo sin arreglarnos, como nos levantamos.
- ❖ Leer una hoja instructiva para preparar una receta de comida, Fijar el orden de los ingredientes en relación con el orden de la preparación. Analizar y reflexionar sobre los motivos que tienen para ordenar de esa forma una receta.
- ❖ Escribir la secuencia de actividades que realiza durante una sesión de aprendizaje. Analizar y sugerir otro orden

c) **La capacidad de comparar**, requiere de la capacidad de observar y reconocer las semejanzas y diferencias entre dos o más ideas, situaciones y objetos. Podemos desarrollarla a través de la siguiente estrategia:

- ❖ Reconocer cuándo dos situaciones se parecen y cuándo son diferentes.
- ❖ Distinguir situaciones similares que incluyan una situación diferente.
- ❖ Escribir las diferencias y semejanzas de estas situaciones.

- ❖ .Reflexionar sobre lo que sucede cuando ejercemos nuestra capacidad de comparar.

d) **La capacidad de recordar**, consiste en traer al presente la información del pasado que puede ser importante o necesaria para ese momento. Facilita considerablemente nuestra habilidad de pensar con rapidez y eficiencia.

Ejemplos:

- ❖ Indicar qué almorzaron hace dos días.
- ❖ Cerrar los ojos, dialogar con su compañero/a sobre la ropa que se pusieron el último domingo.
- ❖ Escribir en una ficha el día más bonito que ha vivido, considerando el siguiente cuadro:

EL DÍA MÁS BONITO DE MI VIDA	
¿Cuándo fue? _____ _____	¿Dónde fue? _____ _____
¿Con quiénes? _____ _____	¿Por qué lo recuerdo? _____ _____

- ❖ Indicar qué ha hecho para responder las preguntas.

e) **La capacidad de inferir**, consiste en utilizar la información disponible para procesarla y aplicarla de una manera diferente. En este nivel los estudiantes comienzan a procesar y utilizar la información más allá de lo mecánico.

Ejemplos:

- ❖ Hacer predicciones a partir de un cuento inconcluso.

- ❖ Identificar los puntos de vista personales y de los demás.
 - ❖ Comparar lo que piensa el profesor en relación con lo que piensa el grupo.
 - ❖ Leer una noticia y cambiar los aspectos negativos en positivos.
- f) **La capacidad de describir y explicar**, es la expresión sucesiva y ordenada de las partes de un todo. Es enumerar las características de un objeto, hecho o persona. Ser capaz de describir o explicar algo en forma coherente requiere de un elevado nivel de organización y planificación.
- ❖ Mostrar el orden de lo que se va a explicar.
 - ❖ Utilizar ejemplos para justificar la explicación.
 - ❖ Formular preguntas para verificar la comprensión de lo que se explica.
 - ❖ Dar razones o justificaciones de lo que se explica.
- g) **La capacidad de resumir** consiste en reducir a términos breves y precisos lo que es esencial e imprescindible de un asunto. Requiere que la información se procese de manera comprensible.

Ejemplo:

- ❖ Elegir y leer en forma individual una fábula.
- ❖ Contestar las siguientes preguntas utilizando tarjetas:
 - ¿Cómo se llama la fábula y quiénes intervienen?
 - ¿Qué sucedió al inicio de la fábula?
 - ¿Cuáles son los sucesos principales?
 - ¿Cuál fue el final de la fábula?
- ❖ Ordenar y agrupar las tarjetas de tal forma que sólo queden seis grupos. Sugerimos elegir una tarjeta para el inicio, cuatro para los sucesos principales y otra para el final.
- ❖ Representar cada tarjeta con un dibujo de tal forma que se elabore una historieta de 6 viñetas (cuadros).

- ❖ Revisar en parejas los resultados del trabajo y realizar cada uno las modificaciones necesarias.

h) **La capacidad de resolución de problemas**, requiere el uso de todas las capacidades intelectuales de quien aprende para encontrar alternativas viables ante una situación que es necesario resolver.

Ofrecemos los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1

Plantear a los estudiantes:

- ❖ ¿Qué hacemos si nuestra aula se encuentra siempre sucia?
- ❖ Analizar el problema y utilizar diferentes fuentes para obtener la información necesaria.
- ❖ Reflexionar si esta situación es buena o mala, por qué, identificar las causas y sugerir todas las alternativas de solución posibles.

CAUSAS	ALTERNATIVAS

- ❖ Analizar las consecuencias de cada alternativa y seleccionar las más viables.

ALTERNATIVAS	CONSECUENCIAS
1.	
2.	
3.	

- ❖ Ejecutar las alternativas de solución seleccionadas.

- ❖ Evaluar los resultados.

Ejemplo 2

- ❖ Leer el siguiente problema: "Carmen y Eliana tienen juntas 15 soles. ¿Cuánto tiene cada una si Carmen tiene tres soles más que Eliana?".
- ❖ Analizar el problema
- ❖ Plantear diversos procedimientos para resolver el problema.
- ❖ Seleccionar el proceso que consideran más conveniente.
- ❖ Resolver el problema según el planteamiento elegido.
- ❖ Confrontar los resultados y los procedimientos utilizados con los de otros compañeros.
- ❖ Hacer las correcciones necesarias.

El profesor debe recordar que cada estrategia tiene una secuencia de acciones que las seleccionamos y determinamos en relación con las capacidades que debe desarrollar el estudiante. Con el tiempo estas capacidades serán utilizadas en diferentes acciones con mayor precisión y en menor tiempo.

6. Desarrollo de la creatividad

La creatividad ha pasado de ser un fenómeno psicológico a un hecho social. Es un valor que todas las sociedades, profesiones y personas reclaman para sí. En la actualidad muy pocos aspiran a ser considerados como simples reproductores del conocimiento, carentes de iniciativas e ideas. Políticos, periodistas, escritores, artistas, científicos, empresarios, sociólogos, pedagogos... invocan la creatividad como alternativa para solucionar los problemas cada vez más difíciles que se plantean en su ámbito profesional y consideran que sin creatividad no es posible el progreso.

En otros tiempos la creatividad se explicaba como capacidad exclusiva de los genios, hoy se considera que está latente en casi todas las personas, en grado mayor del que generalmente se cree. Entonces, la creatividad ha pasado de ser un atributo individual a un bien social, cuyo aprovechamiento es la base del potencial innovador de las sociedades más adelantadas. El historiador A. Toynbee, luego de un análisis de la historia de la humanidad, con profundidad, sostiene que *"dar oportunidad justa a la creatividad es un asunto de vida o muerte para cualquier sociedad"*.

En la educación, la creatividad está pasando a ser un valor educativo que debe desarrollarse a través del currículo en los diferentes niveles del sistema de educación, no como una actividad más ante las demandas superiores, sino como parte indispensable del proceso de aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Educar no es sinónimo de transmitir cultura, como todavía lo entienden muchos docentes, sino de capacitar al estudiante para integrar por sí mismo la cultura y ser capaz de recrearla y enriquecerla. J.P. Guilford (1978), quien ve en la educación la clave de la sociedad futura, sostiene que *"la educación creativa está dirigida a conformar personas dotadas de iniciativa, plena de recursos y confianza, listas para afrontar problemas personales, interpersonales o de cualquier índole"*. Educar creativamente es educar para el cambio, capacitar para la innovación.

La creatividad no está en la naturaleza de las cosas, sino en la disposición personal hacia ellas. Los siguientes conceptos marco nos permiten delimitar lo creativo de lo "cuasi" o "seudocreativo":

- ❖ La actividad creativa es intrínsecamente **humana**, sólo el hombre crea proyectando su mundo interior sobre el medio, lo transforma y nos comunica su visión personal.

- ❖ La actividad creativa es **intencional**, cuando la persona crea se propone dar respuesta a algo, ya sea un problema o un impulso interno. Busca satisfacer una tensión proveniente del exterior o del interior. Sus actos se encaminan a un fin.
- ❖ La actividad creativa tiene carácter **transformador**, interiorizamos el mundo que nos rodea a través de los sentidos, en vivencias y en reflexiones. La persona creativa recrea, cambia, reorganiza, redefine contenidos que ya conoce, sabe mirar y extraer de su entorno aquella información o idea que necesita para su plan.
- ❖ La creatividad es **comunicativa** por naturaleza, una idea nueva, al igual que una mancha de aceite, tiende a extenderse, a proyectarse, a hacerse patente a través de la expresión.
- ❖ La comunicación en relación con una actividad creativa es **novedosa y original**, estos dos atributos son los más compartidos por los teóricos y prácticos de la creatividad.

6.1 Qué es creatividad

El hecho de distinguir entre pensamiento convergente y divergente requiere una mayor amplitud de definición:

- ❖ **Pensamiento convergente:** capaz de asimilar conceptos, reproducirlos con exactitud, realizar operaciones mentales que obedecen a leyes dadas.
- ❖ **Pensamiento divergente:** capaz de establecer nuevas relaciones, dar respuestas originales, plantear nuevas cuestiones allí donde parece que todo está dicho.

Entonces el pensamiento convergente y el pensamiento divergente se diferencian con claridad: el primero tiene mayor peso en la realización correcta de las tareas, mientras que el segundo permite la existencia de variedad de respuestas en torno a la creación de estrategias, aplicaciones y elaboración de principios. Toda educación que se precie de serlo debería considerar como inseparables el desarrollo de ambos tipos de pensamiento.

Para definir la creatividad es necesario tener en cuenta que puede abarcar diversos sectores del comportamiento humano, como:

- ❖ El **imaginativo**, pues la imaginación libera la mente de ataduras lógicas;

- ❖ El **intelectual**, ya que la ciencia necesita rigor y creatividad;
- ❖ Las **realizaciones** concretas, expresión real de aquello que, aunque existe, permanece oculto sin manifestarse, y
- ❖ El **vivencial** o de adaptación a las situaciones de la vida.

Todos estos aspectos denotan que tanto la creatividad como la inteligencia en general, no son algo reducido al ámbito del aprendizaje de conceptos sino que pertenecen a todo el comportamiento de la persona. Varios autores reflejan este punto de vista en sus definiciones de creatividad:

E. P. Torrance: "proceso de hacerse sensible a los problemas, deficiencias, espacios vacíos en el conocimiento, ausencia de elementos, desarmonías, etc., identificación de dificultades, formulación de hipótesis con posibilidad de modificarlas y comprobarlas, y, finalmente, comunicar los resultados".

K. Yamamoto: "espontaneidad, originalidad, ingenuidad, invención, curiosidad, productividad. Tales habilidades se expresan diariamente por medio de la invención, descubrimiento, curiosidad, imaginación, experimentación, exploración y demás formas, así como en inventos científicos, teorías, mejora de productos, novelas, poemas, planos, cuadros, teatro, etc.

C.R. Rogers: "mi definición del proceso creativo es: la emergencia en el acto de un nuevo producto de relación que surge, por una parte, de la individualidad y, por otra, de los materiales, acontecimientos, personas o circunstancias de su vida".

A. Koestler: Creación no quiere decir sacar de la "nada", supone una referencia: "revelar, seleccionar, reconstruir, combinar, sintetizar actos, ideas, facultades, destrezas existentes". "Ver la analogía donde nadie la ha visto".

R. Caude. Y A.A. Moles: "Aptitud particular del espíritu para reorganizar los elementos del campo de percepción de un modo original y susceptible de dar lugar a operaciones en uno u otro campo fenoménico. Es una aptitud inherente al espíritu humano...".

Estas definiciones nos ponen en contacto con el triple enfoque del tema:

- ❖ Psicológico, pues es la persona en su totalidad quien crea;
- ❖ Perceptivo, ya que se trata de formas de ver la realidad, y
- ❖ Fenoménico, puesto que son los fenómenos, las realidades, que sirven de objeto de interacción con la persona.

Cada uno de nosotros organiza la realidad y la reorganiza en función de nuestra propia necesidad conservadora o creadora, somos capaces de codificar y de recodificar los conceptos para elaborar otros nuevos, y podemos hacerlo siguiendo un proceso consciente, cuidadoso y racionalmente elaborado, según los datos y la lógica de su ordenación, pero también es cierto que podemos proceder siguiendo nuestra propia "iluminación", sin podernos explicar siempre de dónde ha surgido la idea. Es la paradoja entre lo aparentemente lógico y la intuición.

Todos somos capaces de transformar algo, de actuar de un modo flexible y de romper con el determinismo de lo aprendido. Frente a la vida como a lo que se aprende cabe una actitud lúdica y la voluntad de expresar nuestras actitudes, ideas, capacidades... aunque no estén de acuerdo con la tradición del saber o del actuar.

Para A. Maslow esto resulta posible cuando vamos convenciéndonos de que *"a lo espontáneo sigue lo deliberado, a la aceptación total la crítica, a la intuición el rigor del pensamiento, al atrevimiento la precaución, a la imaginación y la fantasía la realidad de la comprobación."*

6.2 Factores relevantes de la creatividad

- a) La creatividad se entiende como **proceso** de generación que se va entroncando en la evolución de la conciencia de la persona y que está dotado de intuiciones procedentes de la actividad inconsciente-consciente.

En el origen de la creatividad, así como en su desarrollo, encontramos que el factor **somático** ejerce una gran influencia. La situación corporal mueve o frena la actividad y la puesta en juego de la dinámica interna y externa de la persona. La actitud de los estudiantes es muy diversa: hay unos alumnos y alumnas que dan constantes muestras de actividad vacía y parece que quieren llenar su espacio personal con el solo hecho de moverse; hay otros que son activos y parecen capaces de regular su propia

impulsividad con su dinamismo y, por último, hay un grupo de ellos que es dominado por su pasividad.

Los adolescentes suelen ser impulsados por su propia condición somática, porque buscan respuestas compensatorias a través de la actividad. Parece que encuentran estímulos en los resultados de "moverse". La actividad regulada puede conducir tanto al trabajo como a la creatividad consciente.

El cuerpo permite al niño pequeño entrar en contacto con la realidad y en la adolescencia le sugiere los nuevos significados del mundo. Según Kretschmer (1951) "la pubertad obra como un estimulante en relación con la productividad espiritual de la persona, a esa acción se le llama efecto hormonal. El quimismo de la sangre, determinado por la madurez sexual, actúa sobre el cerebro, excitándolo, como un vino que hace surgir, brillar y florecer por un momento todo lo que hay en la naturaleza individual, en relación con los valores de la personalidad, aún los incipientes.

En general, la persona desea encontrarse en plenitud con la realidad personal y física. Dicho encuentro puede realizarse de un modo creativo, estructurando en forma personal su propio mundo y la realidad. En el proceso educativo habría la necesidad de que la persona creativa se vaya gestando en un ambiente de **libertad y apertura** en el encuentro con la realidad.

- b) La creatividad supone una **carga emocional**, manifiesta ya en el acercamiento infantil a las cosas a través del juego. El niño reviste de emoción a los objetos y estos le sirven de nexo entre su mundo interior y el exterior. El espacio entre estos dos ámbitos es cubierto por la **fantasía y la emoción**.

Tomemos como ejemplo la fantasía, su papel en la psicología de la persona es el de estructurar la intuición, la inteligencia y el pensamiento, confiriéndoles calidad reproductora o creadora. A decir de Rof Carballo, *"la fantasía es la ordenadora fundamental del proceso creador. Cuando la imaginación es activa, la diversidad de dinamismos psicológicos, de niveles de conciencia, incluso de memoria, actúan en forma original"*.

Se puede afirmar que la persona creativa tiene los rasgos sobresalientes que se indican a continuación:

- ❖ Autonomía intelectual e independencia de juicio.

- ❖ Es emocional y original, si bien es capaz de controlar sus impulsos.
- ❖ El científico creativo es poco estable desde el punto de vista emocional, retraído, autosuficiente y radical.
- ❖ El artista es dominante, autosuficiente, menos estable desde el punto de vista emocional.
- ❖ El estudiante creativo tiene ascendente personal, es dominante, le gusta lo complejo, es audaz, tiene fluidez de asociaciones y de ideas, es espontáneo, muestra independencia en sus juicios, le gustan las ideas contrarias de los demás, es flexible en la adaptación a situaciones nuevas.

Emoción y motivación son la fuerza dinámica que impulsa el conocimiento y la creatividad. La carga emocional es muy necesaria para realizar un buen aprendizaje y desarrollar la creatividad, pues guardan una estrecha relación con la espontaneidad, curiosidad, productividad y otras características de las personas creativas. A menudo se observa que los estudiantes no muestran la carga emocional en el desarrollo de sus trabajos.

La motivación no es exclusiva de las personas creativas. Tanto el pensamiento convergente como el pensamiento divergente requieren de este factor emocional porque es el regulador de la actividad de aprendizaje y ayuda a los estudiantes a intuir las posibilidades de satisfacción de su capacidad de trabajo de su creación. Cofer y Appley (1971) sintetizan el contenido de la motivación de la siguiente manera:

"La urgencia, apetencia, sentimiento, emoción, instinto, carencia, deseo, demanda, propósito, interés, aspiración, plan necesidad o motivo interno son los que suscitan la acción".

Cuando la motivación se orienta hacia la creación, se convierte en "*proyecto de invención*" que tiende a realizarse. La misma conciencia se hace creadora: la persona manifiesta una especial sensibilidad en la percepción de los problemas, se concentra en su proyecto de invención y orienta toda su conciencia hacia la creación de la estructura que le falta.

Pero ese dinamismo no se afirma como algo ya existente *a priori* que se realiza de modo necesario, sino que supone una acción educativa que

ponga al estudiante en contacto con su propia experiencia creadora. Se debe educar el dinamismo personal para que el estudiante encuentre las posibilidades de hallar nuevas estructuras en contacto con las cosas y con las personas.

- c) El **componente cultural** es otro factor que debemos tener en cuenta tanto para el aprendizaje como para la creatividad. Cada persona, de hecho, percibe una realidad que depende de las experiencias culturales que ha vivido. Los elementos adquiridos de nuestra cultura, los hábitos y las actitudes ante el mundo son numerosos. En líneas generales, esa cultura opta por dos principios organizadores de su marcha histórica: el principio **regulador** de sus propias adquisiciones y el principio **transformador**.

Dentro de las culturas se descubre siempre un intento de crear y expresar su propia realidad, encontramos filosofía, ciencia, folclore, literatura, pintura, etc..Estas manifestaciones van evolucionando según haya en cada grupo humano quienes impulsan el saber o el arte hacia formas nuevas, quienes mantienen las ideas, las costumbres y formas de actuar en constante evolución.

Las frecuentes crisis - económicas, de valores, de creencias,... - son motivo para que muchas personas e instituciones, vuelvan atrás en busca de los orígenes y, en estos, de la seguridad perdida. Pero toda crisis deja tras de sí transformaciones y creaciones que hacen avanzar hacia la manifestación de plenitud, siempre en relación con el proceso creativo.

Por tanto, la creatividad como componente cultural debería ser un principio de armonía y de realización social. Al respecto G. Calvi afirma lo siguiente: "o se busca la creatividad como un valor en sí, susceptible de manifestarse en las direcciones y las áreas más imprevistas, a niveles diversos de rendimiento, o se la quiere aprovechar como instrumento".

La educación en el marco de la cultura debe tender hacia el desarrollo de capacidades y ser promotora del progreso cultural. En consecuencia su respuesta debería ser creativa, generadora de personas libres y deseosas de una realización plena.

6.3 La creatividad en los procesos de aprendizaje

Este problema pedagógico presenta varias interrogantes: ¿es posible educar en la creatividad?, ¿es una opción para pocos estudiantes?, ¿educar en creatividad va en contra de un estilo educativo basado en el rigor y en la estructura del pensamiento?,...

En realidad, se puede educar en la creatividad a todos los estudiantes porque todos pueden ejercitar su pensamiento convergente y su pensamiento divergente. Todos son capaces de percibir de modo cerrado o abierto, de solucionar problemas según reglas estrictas o pensar en otras formas de resolverlos; todos son capaces de clasificar de una manera distinta de cómo señala el libro; todos pueden dar respuestas divergentes a situaciones abiertas, etc.

Las tareas que obedecen a la lógica del conocimiento requieren estructuras y exigen la correcta aplicación de las operaciones mentales y funciones cognitivas, pero sería un error pensar que la creatividad surge de un estado desestructurado del pensamiento, ya que esa misma estructura constituye un requisito para la existencia del pensamiento divergente.

El Centro Educativo no es un ámbito para formar personas especialmente creativas, sino para darles conciencia de sus capacidades y despertar el dinamismo creador que luego se realizará según las propias opciones.

En consecuencia, el Centro Educativo debe regular su ambiente, sus contenidos, sus métodos, su estilo de orientación pedagógica, incluyendo en las capacidades aquellas que inciden en forma directa y explícita sobre el desarrollo de la creatividad.

a) **El ambiente y la estructura organizativa** del Centro Educativo condicionan la posibilidad de que emerjan las aptitudes de los estudiantes. En consecuencia, la estructura organizativa debe ponerse al servicio de la libertad, sin renunciar a su papel de educadora de esa libertad. Muchos estudiantes suelen confundir la libertad con la indisciplina; eso no es bueno, se requiere tomar la libertad como un proceso consciente de autorregulación, sometido al trabajo, a la atención, al respeto de las normas y otras obligaciones que hacen posible la vida en el Centro Educativo. En un momento determinado la libertad surge del interior de la persona, no del exterior, como fruto de la interiorización de hábitos.

En el Centro Educativo se debe desarrollar un clima que permita el crecimiento en libertad de cada estudiante. Un ambiente liberador

construye e integra las distintas personalidades al contacto con el docente, quien no dispone del poder, sino de la autoridad que le conceden su relación equilibrada, su expresividad y la manifestación de sus intenciones educativas. Así los estudiantes entran al dinamismo de su "contrato" tácito con el educador dentro de la red de comunicaciones y actividades.

- b) **Los contenidos**, a veces exigentes por su cantidad, podrán asimilarse según las orientaciones de cada una de las áreas, lo que resulta fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero junto con esa preocupación de orden académico, caben capacidades y ejercicios específicos para el desarrollo de la creatividad en todas las áreas, por ejemplo, problemas de respuesta múltiple en los cuales los estudiantes deben poner en práctica su capacidad de divergencia.
- c) **El método** requiere una atención especial. En rigor, no podemos hablar de método creativo, sino de estilo creativos del método, es decir, de la presencia de elementos de creatividad como pueden ser la búsqueda de respuestas originales, la confianza en las propias percepciones, la amplitud de la percepción de problemas y situaciones, el despertar de la conciencia crítica, la consistencia de los procesos en la resolución de problemas, etc..

Todo método surge de unas intenciones que orientan las acciones que conducen al desarrollo de la creatividad en los estudiantes. A continuación se incluyen algunas orientaciones como ejemplo:

- ❖ Tener en cuenta la expresividad creadora como parte fundamental del desarrollo pleno de la persona.
- ❖ Atender de una manera controlada todo tipo de respuestas de los estudiantes, incluso aquellas que rompen con lo previsto, y analizar lo que tengan de verdadero o falso.
- ❖ Animar a los estudiantes en relación con la búsqueda de nuevos intereses y curiosidades, de nuevas ideas y formas de proceder,...., destacando la importancia de ser originales.
- ❖ Lograr el incremento de la cantidad y la calidad de las ideas.
- ❖ Enseñar a los estudiantes a pensar en forma crítica más que aceptar un concepto a ciegas.

- ❖ Usar diversas técnicas para el desarrollo del pensamiento divergente: cuestiones sobre cosas imposibles, situaciones absurdas, problemas incompletos, lluvia de ideas,...,pidiéndoles que predigan las consecuencias, combinen las ideas, etc..

Las intenciones tienden más a indicar *procesos de dirección* a los que se agregan estrategias que llevan a experiencias de aprendizaje ricas en significados personales. Entonces el trabajo del docente consiste en saber de dónde parte (teoría y orientaciones de la creatividad) y en qué opción pedagógica se ubica, deberá marcar los pasos que tienen acceso a la evaluación y dejar márgenes de tolerancia para la creatividad, que siempre aporta algo inesperado.

6.4 El proceso de aprender

En situaciones que requieren pensamiento divergente se puede aplicar una secuencia metodológica, cuyos pasos coinciden con los momentos de la actividad de aprendizaje significativo:

- Obtención de datos:** conocimientos, percepción detallada, información que constituye el conjunto de elementos a partir de los cuales se buscarán nuevas relaciones.
- Organización de contenidos:** es el lenguaje de las imágenes interiores, de ensanchar las posibles relaciones, de sospechar de las primeras respuestas, de imaginar más allá de las leyes lógicas. E. Bono (1988) señala que el pensamiento lateral trata de reorganizar la información descomponiendo la pauta ya establecida para llegar a formar un esquema nuevo y mejor adaptado a la realidad.
- El momento de la creación** o del producto en forma de expresión, invención o innovación. Las "creaciones" pueden ser de todo tipo: narraciones, carteles, experimentos, catálogos de descubridores o de artistas, intuiciones...En todas ellas la valoración de la calidad debe ir por delante de la categoría artística o científica que muestren.
- El momento de la expresión** o comunicación de los resultados, ya sea del objeto de creatividad o como expresión de sí mismos. El estudiante quiere ser admirado por sus realizaciones, pero la expresión nos da la medida de la *experiencia interiorizada* de lo que hace. En esta expresión

están en juego actitudes importantes: autoestima, confianza, flexibilidad, aceptación de la crítica, autodominio.

6.5 La mediación del comportamiento creador

La estructura, los contenidos y los métodos son eficaces cuando son facilitados por un buen educador, entonces, ¿qué influencia puede tener un docente sobre la creatividad de los estudiantes?, ¿se puede afirmar que cuando hay un docente creativo habrá creatividad?

En sus orientaciones pedagógicas sobre la educación de la creatividad P. Torrance (1967) afirma: "conducir el talento creador con eficacia nunca es algo rutinario para los orientadores y docentes. No quedan satisfechos siguiendo reglas tradicionales, trabajando en horarios rigurosos, aplicando métodos y materiales estándar y recorriendo caminos muy conocidos para dirimir situaciones. Deben seguir experimentando, incluso cuando todo parece que funciona perfectamente".

En consecuencia, el educador creativo debe organizar a su alrededor un campo de referencia de acuerdo con su manera de ser. Si este campo es amplio, variado y rico, percibirá de inmediato que los estudiantes entran en él y se mueven con los mismos referentes internos y externos. El ejemplo es muy importante pues, a menudo, los alumnos y alumnas se valen de la imitación como medio de adaptación a la realidad. El buen docente debe procurar que la imitación no sea utilizada para crear lazos de dependencia sino para generar entre los estudiantes estilos de trabajo orientados hacia el ejercicio de la libertad, la flexibilidad, la tolerancia al error y el aprovechamiento de la ambigüedad, como medios para el desarrollo de su creatividad.

En el trabajo del docente en relación con el desarrollo de la creatividad es muy cierta la frase "caminante no hay camino se hace camino al andar" porque orientar las sesiones de aprendizaje no supone sólo estimular el hacer en el sentido de la *praxis*, sino también el hacer crear, que requiere de una actitud de hacerse cada día haciendo y de permitir que los estudiantes hagan lo mismo. Es necesario tener fe en la inmensa posibilidad de cada persona para aprender de la existencia, sobre todo cuando vive la experiencia no como un ser pasivo, sino depositando en ella lo que le falta a los hechos.

6.6 Ejercicios para el desarrollo de la creatividad

A continuación proponemos unos ejercicios que pueden servir al docente para crear otros nuevos.

a) Ejercicios para descubrir vacíos

i. Palabras de Martin L. King:

*"Hemos aprendido a volar como los pájaros,
a nadar como los peces,
pero no hemos aprendido el sencillo arte
de vivir juntos como hermanos".*

- ❖ Escribir el texto y pedir que completen las alusiones con hechos reales, en relación con los enunciados positivos y con la negación "no hemos aprendido...".
- ❖ Extraer alguna conclusión sobre la forma como hemos trabajado, proyectándola a otras situaciones de aplicación a la vida.

ii. "Un arqueólogo encuentra una piedra con unos mensajes, el conoce sólo la escritura jeroglífica. Busca el modo para que llegue a comprender lo que está escrito en la piedra".

- ❖ Escribir una lista de lo que necesitamos para poder solucionar el enigma.
- ❖ De la lista escrita seleccionamos solamente lo imprescindible.
- ❖ Llegamos a una conclusión o a resolver el enigma.
- ❖ Reflexionamos sobre las situaciones en las cuales no tenemos información: ¿qué debemos hacer?. Importancia de las claves para interpretar los hechos. Generalización sobre el tema.

b) Ejercicios de búsqueda de elementos a partir del final

i. Plantear problemas pero dando sólo la respuesta final:

Ejemplo: "A cada uno de los cuatro hijos de una familia le han correspondido 10 hectáreas de terreno"

- ❖ Dejar que los estudiantes reconstruyan el problema hasta formularlo correctamente.
- ❖ Recoger las respuestas diferentes y estudiar algunas.
- ❖ Concluir sobre: no necesitamos siempre toda la información, nosotros somos capaces de plantear problemas, donde vemos algo terminado podemos empezar a hacernos preguntas (ejemplos).

ii. En una tienda hemos oído que muchos piden el producto NJZ-754 y nos preguntamos:

- ❖ ¿De qué producto puede tratarse?
- ❖ ¿Qué motivos hay para que muchos lo compren?
- ❖ ¿Tienen obligación de comprarlo todos?, ¿y si uno no lo compra...?
- ❖ Diferenciar: formas de actuar según lo establecido, la costumbre..., de las formas más independientes, incluso en el modo de pensar (ser creativo es pensar en lo que todos piensan, pero de modo diferente).

c) Ejercicios para provocar el conflicto

i. Proverbio Turco: "el león macho es verdaderamente un león; ¿por qué no lo sería la hembra?"

- ❖ Enumerar las características del león y de la leona. Hacer una lista.
- ❖ Elegir aquellas que son "esenciales" para poder decir "es león". Diferenciar si podemos o no decirlo de la leona, según los criterios elegidos.
- ❖ Reflexionar sobre las afirmaciones específicas y globales, ejemplos en los cuales se requiere la precisión (matemática, lenguaje...), de las que tienen otro carácter (metáforas, comparaciones...)

- ❖ Conclusión sobre la forma de responder según esas situaciones: precisión-impresión, específico-genérico, técnico-coloquial... Ventajas y desventajas de uno u otro lenguaje.

d) Ejercicios para modificar estructuras

- i. "¿Qué modificaciones introducirías en la estructura de un automóvil?"
 - ❖ Pensamos en un objetivo: ¿para qué modificarlo? (consumo, volumen, forma, capacidad,...).
 - ❖ Según el criterio elegido, señalamos los cambios (hacer una lista de todo lo expresado).
 - ❖ Elegimos los cambios más significativos (incluso dibujamos el automóvil).
 - ❖ Reflexionamos sobre: estructuras fijas - variables, inconformidad con lo ya hecho; al crear algo nuevo no todo vale, se requiere cierta coherencia.
- ii. Varios hemos visto un supermercado y conocemos el sistema de clasificación de los productos. ¿Inventamos una forma distinta de disponerlos?
 - ❖ Hacer una lista de los anaqueles de clasificación conocidos.
 - ❖ En grupos, los disponemos de otra forma; pensar para qué y por qué lo hacemos (comodidad, más ventas, que quede bonito...)
 - ❖ Exposición de resultados. Reflexión sobre: antes de organizar algo debemos pensar en qué queremos, en cuál es nuestra necesidad (ejemplos), ¿por qué admitir ya todo lo clasificado? (en los libros de texto...).
- iii. "Un gato doméstico tiene sus comportamientos típicos. ¿Qué pasaría si lo dejamos libre y en estado salvaje?"

- ❖ Listado de comportamientos del gato doméstico y, en otra columna, del gato salvaje.
- ❖ Podemos elaborar hipótesis sobre lo que ocurriría en determinadas circunstancias (ejemplos).
- ❖ Para crear algo nuevo necesitamos conocimientos, imaginación y trabajo.

e) Ejercicios de comparación de esquemas con la realidad

- i. Mostramos un cuadro y lo comparamos con la realidad.

Ejemplo: un cuadro clásico o uno surrealista...

- ❖ Hacer un análisis de lo que representa el cuadro y, en forma paralela, de la realidad (composición, posturas, vestidos, lenguaje posible, tipo de relación de los personajes...).
- ❖ La realidad y su representación no son iguales, la realidad y la fantasía tampoco. La realidad y la analogía o la metáfora no son iguales..., pero son productos creativos o formas de representar la realidad.

f) Desarrollo de la fluidez al trasponer esquemas

- i. Proverbio Malgache: "No te burles del pájaro atrapado en la trampa"

- ❖ Decir de modo espontáneo todo lo que les sugiera el proverbio. Es importante la abundancia de ideas. Luego, nos vamos quedando con las más inusuales.
- ❖ Descubrimos rasgos de creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y perfección de lo realizado

- ii. Muchos estudiantes saben hallar los volúmenes de los cuerpos sólidos.

❖ ¿Cómo hallaremos el volumen de una aguja, de un perdigón...?

7. El espacio un ambiente de aprendizaje

La forma de utilizar el espacio es una variable que, a pesar de no ser la más destacada, condiciona las diferentes formas de intervención pedagógica.

En muchos Centros de Educación Secundaria la práctica pedagógica cotidiana se caracteriza principalmente por el uso de exposiciones generales para todo un grupo de estudiantes ubicados de manera que puedan recibir la información y las instrucciones del docente y al mismo tiempo contribuir a mantener el orden.

Se trata de una distribución espacial **creada en función de los docentes como protagonistas de la educación**, en la que las alumnas y alumnos se sitúan en forma que puedan ver y escuchar a quien representa una fuente básica de saber. La mayoría de las aulas de los Centros Educativos del país ha sido construida tomando como referencia esta forma de enseñar. Es necesario tener en cuenta esta situación cuando organicemos nuestras aulas.

En el Nuevo Enfoque Pedagógico el uso del aula es diferente, porque **los estudiantes pasan a ser protagonistas de sus procesos de aprendizaje** y los docentes toman un papel más importante, el de orientadores de dichos procesos.

Dentro de este marco, el aula debe ser todavía uno de los escenarios principales donde se desarrollan los aprendizajes, un espacio concreto en el cual los estudiantes y los docentes pasan muchas horas juntos durante el año escolar, participando en las sesiones de aprendizaje.

Para aprender los estudiantes necesitan planificar sus actividades, intercambiar experiencias, buscar información, realizar investigaciones y otras tareas. En consecuencia, deben trabajar con flexibilidad en un aula más versátil, con un clima apropiado, que les brinde las posibilidades para disponer el mobiliario y los materiales en función de los trabajos programados.

La organización del aula y del mobiliario orientada hacia el aprendizaje individual, en parejas y en grupos, refleja el supuesto básico de que las alumnas y alumnos aprenden mejor en un ambiente estimulante y ordenado en el que puedan organizarse y reorganizarse, tomar decisiones, investigar y actuar con mayor autonomía.

Cuando las características físicas del Centro Educativo, de las aulas, del mobiliario y la distribución de los estudiantes en la sesión de aprendizaje son apropiadas no sólo favorecen el proceso de aprendizaje sino que, al mismo

tiempo, transmiten sensaciones de seguridad y orden así como manifestaciones marcadas por determinados valores: estéticos, de salud, de funcionalidad, etc.

Es importante recordar que el aula no es el único espacio para el aprendizaje en el Centro Educativo, hay otros cuya importancia es cada vez más evidente en los procesos de aprendizaje, por ejemplo las bibliotecas, laboratorios y campos experimentales; asimismo, en la comunidad las organizaciones, las empresas, las instituciones públicas y privadas y el mismo medio natural.

En relación con la organización y uso de las aulas y otros espacios en el proceso de aprendizaje, queremos compartir algunas experiencias que hemos observado durante el PLANCAD Secundaria 2000.

- ❖ Por lo menos en el 60% de los colegios visitados encontramos las aulas y otras áreas limpias y ordenadas. Las alumnas y alumnos consideraban que el ambiente era agradable.

Según la información que recogimos, en la mayoría de los Centros Educativos se habían asignado las responsabilidades para el aseo y mantenimiento del local, con la participación de los estudiantes y los docentes. En estos colegios observamos que disponían de materiales de higiene y depósitos para la basura, suficientes, comprados con recursos que provenían de actividades, de aportes de los padres de familia y de gestiones de la Dirección.

- ❖ En algunos colegios los espacios educativos se están ampliando mediante el uso apropiado de las bibliotecas y laboratorios, así como a través de proyectos de jardines, viveros, biohuertos y otros de producción.
- ❖ Mientras en muchas aulas las pizarras servían sólo para pegar los papelógrafos, en algunos casos vimos una utilización apropiada de este medio para registrar la información del día y desarrollar temas de la actividad de aprendizaje. Cuando no la utilizaban la mantenían limpia. Es bueno recordar que una pizarra modesta y pequeña, pero bien pintada, es un buen medio para el aprendizaje.
- ❖ En relación con el uso del mobiliario, observamos también que algunos docentes han diseñado esquemas para organizar los grupos de trabajo en el espacio disponible, de acuerdo con las actividades de aprendizaje. Como la mayoría de las aulas y el mobiliario no están diseñados para este tipo de trabajos, es importante buscar alternativas para la redistribución ordenada y rápida del mobiliario, según las necesidades.

La organización del mobiliario debe ser flexible para adecuarse a las necesidades de las actividades de aprendizaje, considerando los trabajos individuales, en parejas o en grupos así como las interacciones entre el docente y los estudiantes y entre los mismos estudiantes.

- ❖ En lo que se refiere a la ambientación de las aulas, es difícil organizar los sectores y los materiales educativos en las aulas de Educación Secundaria, porque en la mayoría de los casos en un aula se desarrollan sesiones de aprendizaje de las diferentes áreas del currículo, además las aulas son compartidas por grupos de estudiantes de distintos turnos.

Sin embargo, hemos observado que en algunos colegios se han concretado alternativas de solución en este campo, a pesar de las situaciones que condicionan la ambientación de las aulas.

Por ejemplo, en cada una de las aulas de un colegio los libros y materiales educativos, de las diferentes áreas del currículo, se organizan en armarios horizontales para ser utilizados en las distintas sesiones de aprendizaje, la ambientación varía en forma constante según las necesidades. Esta solución es aplicable en aulas donde trabajan los mismos grupos de estudiantes durante todo el período escolar.

En otros Centros Educativos han optado por la organización de aulas especializadas (de Matemática, Comunicación, Ciencias Sociales, etc.) y su ambientación con sectores de aprendizaje del área correspondiente, teniendo el cuidado de no recargar la exposición de los materiales educativos y de renovarlos en función de los aprendizajes previstos. A diferencia del caso anterior, en esta alternativa son los grupos de alumnos y alumnas quienes cambian de aulas de acuerdo con las actividades de las áreas del currículo.

- ❖ En la ambientación de las aulas es importante tener en cuenta la necesidad de aprovechar mejor la iluminación natural para cuidar la salud de los estudiantes y facilitar su trabajo.
- ❖ Asimismo, no hay que olvidar los materiales relacionados con la información general y el control de los compromisos, que pueden tener más permanencia en el aula. Como ocurre en varios colegios, es necesario ubicar en lugares visibles por lo menos un panel informativo, las normas de convivencia, un cuadro de responsabilidades de los estudiantes y un instrumento para el autocontrol de la asistencia.

Las Normas del Aula

La convivencia en el aula requiere de normas en relación con los compromisos asumidos libremente por los estudiantes y los docentes con el propósito de generar un clima apropiado para el aprendizaje, principalmente en el marco del aprender a ser y aprender a vivir juntos. Por esta razón deben ser elaboradas con la participación de los estudiantes y los docentes al comienzo del año escolar, sin mediar imposición alguna. Es importante revisarlas en forma periódica, teniendo en cuenta los resultados del control de su aplicación, y cuando las situaciones lo requieran.

A continuación sugerimos algunos lineamientos que nos pueden ayudar en la elaboración de las normas del aula:

- a) Definir si las normas son para un aula o para todas las aulas de un grado.
- b) Conformar una comisión encargada de la elaboración de una propuesta de normas del aula, integrada por estudiantes y docentes.
- c) Elaborar un instrumento con preguntas orientadoras, con la participación de los miembros de la comisión. Por ejemplo, preguntas en relación con los valores que debemos practicar en el aula y en el Centro Educativo, los compromisos en torno de las actividades de aprendizaje, el comportamiento en los diferentes ambientes del colegio y las relaciones entre los docentes y las alumnas y alumnos y entre los mismos estudiantes,
- d) Aplicar el instrumento a todos los estudiantes involucrados.
- e) Procesar la información recolectada y elaborar la propuesta de normas y de un plan para evaluar su aplicación, con participación de todos los miembros de la comisión. Es necesario redactar los documentos en forma sencilla, clara y precisa.
- f) Analizar, revisar y aprobar las normas y el plan de evaluación en reunión general, con participación de todos los estudiantes y docentes involucrados, en un clima de confianza y seguridad, sin imposiciones. Asimismo, asignar responsabilidades y acordar los estímulos y sanciones en relación con el cumplimiento de las normas.
- g) Elaborar afiches o carteles, con un resumen de las normas, y ubicarlos en lugares visibles de las aulas.

8. USO ÓPTIMO DEL TIEMPO

Como la organización de los espacios, la forma de utilizar el tiempo es una variable que, a pesar de no ser la más destacada, condiciona las diferentes formas de intervención pedagógica.

La vida actual requiere de un mejor uso del tiempo disponible. Cuando no lo utilizamos en relación con objetivos bien definidos, a menudo pasamos de situaciones de continuo estrés a otras de extremo relajamiento o indiferencia.

La manera como utilizamos el tiempo tiene una influencia importante en nuestra calidad de vida. Todos disponemos del mismo número de horas al día, pero se dan casos de personas:

- ❖ Que siempre tienen tiempo para hacer el trabajo y gozar de un descanso apropiado;
- ❖ Que viven angustiadas por no saber organizar su trabajo dentro del tiempo disponible, y
- ❖ Que no se dan cuenta que están perdiendo el tiempo.

En 1999 observamos una clase de Ciencias Sociales en relación con "el empleo", en un colegio del interior del país. Las actividades estaban programadas para un período de dos horas pedagógicas, es decir 1:30 horas.

De acuerdo con la rutina establecida, el docente pasó lista, pero como había mucho bullicio el control de la asistencia demoró más de lo esperado, casi 10 minutos, y comenzó la clase con una dinámica que no tenía relación con la actividad de aprendizaje, la misma duró cerca de 10 minutos.

Enseguida el profesor escribió tres preguntas en un papelote: ¿cuándo una persona está empleada?, ¿cuándo está desempleada? y ¿cuándo está subempleada?, luego pidió la participación de los estudiantes para obtener respuestas a las preguntas planteadas y concluyó expresando la necesidad de profundizar más el conocimiento de los conceptos de empleo, subempleo y desempleo, tardaron 20 minutos en esta tarea.

A continuación los alumnos y alumnas se organizaron en grupos para estudiar una nota técnica sobre los conceptos de empleo, desempleo y subempleo y elaborar sus mapas conceptuales. Hubo demora y desorden en la conformación de los grupos y en la misma ejecución de las tareas, principalmente por la falta de orientaciones para la organización del trabajo y por la imprecisión de las consignas. Las dificultades para circular en el aula condicionaron el apoyo a los grupos por parte del docente. Esta actividad tuvo una duración de 40 minutos, 10 más de lo previsto.

Cuando faltaban 15 minutos para terminar la clase, los representantes de cada uno de los grupos salieron a exponer sus trabajos. Como en la práctica los grupos copiaron casi las mismas partes de la nota técnica, tuvimos que escuchar una versión similar siete veces. Faltó tiempo para debatir el tema con más profundidad.

Al hablar con algunos estudiantes, después de la clase, percibimos que les había quedado la inquietud por reflexionar sobre la situación del empleo en su ciudad, en el departamento y en el país, y en torno de la relación de esa situación con los procesos de desarrollo.

Esta observación nos hizo reflexionar sobre la necesidad de programar el uso racional del tiempo teniendo en cuenta su relación con otras variables del proceso de aprendizaje como: la organización de las aulas y otros espacios educativos, las secuencias en el aprendizaje, el desarrollo de contenidos actualizados, la formación en valores humanos, la aplicación de estrategias de metodología activa y los procesos de evaluación, porque la variable tiempo depende de las otras variables y a la vez influye en ellas.

Es evidente que en la mayoría de los casos el tiempo para las actividades del Centro Educativo se estima con base en criterios de la administración escolar antes que en criterios pedagógicos, como debería ser, olvidando que la función principal de un colegio es el desarrollo de procesos de aprendizaje.

Un Nuevo Enfoque Pedagógico, orientado hacia el aprendizaje supone la necesidad de estimar el tiempo indispensable para la realización de las actividades de aprendizaje, el desarrollo de contenidos procedimentales conceptuales y actitudinales, la aplicación de estrategias de metodología activa y de la evaluación formativa.

Por ejemplo, los estudiantes requieren de suficiente flexibilidad para buscar en diversas fuentes la información que necesitan, realizar tareas prácticas fuera del aula, desarrollar procesos de investigación, participar en proyectos de aprendizaje, trabajar en grupos, evaluar sus aprendizajes, etc.

En relación con el trabajo en grupos, algunos docentes piensan que demanda mucho tiempo, pero se ha demostrado que cuando los estudiantes aprenden a trabajar en equipo pueden abreviar el tiempo de la actividad, por ejemplo al abordar individualmente tareas distintas, en forma simultánea, y luego intercambiar las experiencias logradas.

Asimismo, la aplicación del Nuevo Enfoque Pedagógico, implica la necesidad de superar la rigidez de los horarios actuales para evitar interrupciones en el proceso de aprender. Se requiere programar períodos más amplios para

desarrollar las actividades de aprendizaje. La llamada hora pedagógica, de 45 minutos, afecta a menudo la secuencia y la calidad de los aprendizajes.

La planificación y uso racional del tiempo supone la necesidad de considerar diferentes variables, entre otras:

- ❖ El calendario escolar y el tiempo disponible para el trabajo en el Centro educativo y la comunidad, según los días, semanas, meses y trimestres.
- ❖ Las actividades de planificación, organización, ejecución y evaluación, relacionadas con los procesos de aprendizaje, así como las actividades de apoyo económico, administrativo y de gestión interinstitucional.
- ❖ Las personas que pueden participar en los procesos de aprendizaje: estudiantes, docentes, personal directivo, padres de familia y miembros de la comunidad.
- ❖ Las capacidades de los estudiantes.
- ❖ Las limitaciones físicas y sociales de los alumnos y alumnas.
- ❖ Las condiciones de vida de los estudiantes.
- ❖ Las costumbres que tiene la población.
- ❖ El contexto geográfico, económico y social de la zona.

Para programar, organizar y controlar bien el tiempo es necesario definir con claridad y precisión los objetivos de nuestras actividades. A continuación sugerimos algunas orientaciones para utilizar apropiadamente el tiempo:

En relación con las actividades de aprendizaje:

- ❖ Comprender bien la orientación y el alcance de las competencias y de los contenidos.
- ❖ Programar las actividades inmediatas y asignar prioridades. Si no determinamos prioridades podemos perdernos en actividades rutinarias que no despiertan ni mantienen el interés de los estudiantes.
- ❖ Cambiar los hábitos que afectan a la utilización apropiada del tiempo.

- ❖ Considerar tiempo para las tareas pequeñas.
- ❖ Evitar las interrupciones y demoras.
- ❖ Delegar responsabilidades para controlar las actividades y el uso del tiempo.
- ❖ Crear un clima favorable para el aprendizaje, organizar oportunamente los materiales educativos necesarios. Una de las funciones principales del profesor es orientar el trabajo de los alumnos y alumnas.
- ❖ Asignar tiempos razonables para los descansos.
- ❖ Considerar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de las alumnas y alumnos y el tiempo necesario para prestarles la debida atención.
- ❖ involucrar a los alumnos y alumnas en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades.
- ❖ Prever algunos períodos para facilitar el encuentro entre los estudiantes de diferentes secciones o grados.
- ❖ Propiciar que los estudiantes dirijan la evaluación de la jornada de cada día, durante los últimos minutos.
- ❖ Orientar a los estudiantes para que organicen su tiempo en la escuela y fuera de ella.

El mejoramiento constante de la utilización del tiempo supone la necesidad de un análisis permanente de las experiencias en la práctica en relación con las orientaciones anteriores.

9. Evaluación del aprendizaje

9.1 ¿Qué es evaluar?

El concepto de evaluación varía según los enfoques teóricos y prácticos. En el marco del Nuevo Enfoque Pedagógico, la evaluación del aprendizaje puede ser definida como un proceso de obtención de información sobre los niveles de desarrollo de las competencias y las necesidades de un estudiante, para formar un juicio de valor razonado con el propósito de tomar decisiones en relación con el curso de las actividades de aprendizaje.

Dentro de este proceso, la información obtenida debe ser válida y confiable para ser útil a las actividades de aprendizaje; es decir, debe ser pertinente con respecto a lo que se pretende evaluar, y llevar a juicios de valor estables frente a las mismas competencias y necesidades registradas, con independencia de los puntos de vista particulares de los docentes.

Asimismo, los juicios de valor deben ser razonados, teniendo en cuenta los niveles previstos en el desarrollo de las competencias y las necesidades del estudiante; es decir expresar con claridad el conocimiento significativo y la comprensión que tiene el docente de las competencias y necesidades del alumno o de la alumna.

El propósito central de la evaluación del aprendizaje es tomar decisiones en relación con el curso de las actividades de aprendizaje, sobre la base de los juicios de valor, para reforzar los aprendizajes, corregirlos o cerrar una programación, de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación.

Como los estudiantes avanzan en sus procesos de aprendizaje según el ritmo de sus capacidades y habilidades, una de las decisiones más importantes en el proceso de evaluación se relaciona con la necesidad de diseñar estrategias para poner en valor los aprendizajes de las alumnas y los alumnos con rendimiento especialmente alto y superar las carencias de los estudiantes con rendimiento especialmente bajo, teniendo en cuenta sus necesidades y las posibilidades que ofrecen las actividades de aprendizaje.

Funciones de la evaluación

Tomando en cuenta el propósito central de la evaluación de los aprendizajes, podemos considerar tres funciones de la evaluación: retroalimentadora, reforzadora y metacognitiva.

Por medio de la función retroalimentadora los estudiantes conocen y analizan la información acerca de sus logros y necesidades y participan en las decisiones orientadas a reforzar o corregir el curso de la actividad. Esta función hace posible al alumno o alumna apropiarse de la actividad en forma permanente, cuando el o ella conoce los resultados y logros, con precisión y significación, en relación con la actividad de aprendizaje.

La función reforzadora debe acentuar el papel de recompensa de la evaluación en relación con los esfuerzos de aprendizaje del estudiante. Debe convertir la acción educativa en una actividad satisfactoria para el alumno o alumna y ayudarlo a insertarse y mantenerse en el sistema educativo.

La función metacognitiva determina un papel importante de la evaluación en el desarrollo de la conciencia de cómo aprende el estudiante, de cómo piensa, de cómo atiende y de cómo actúa y se asocia a la autorregulación cada vez más autónoma de sus acciones.

La evaluación de los aprendizajes y su relación con la formación en valores humanos

La educación está orientada a formar integralmente al hombre y a la mujer del mañana que desempeñarán diversos roles en la sociedad, entre otros, como padres, madres, ciudadanos, ciudadanas y profesionales, con proyectos de vida claramente definidos. El papel de la educación formal es desarrollar en el alumno o la alumna todas sus potencialidades y capacidades tanto cognitivas, sociales y afectivas, especialmente en el sentido del saber ser.

La formación en valores constituye uno de los medios más eficaces del proceso educativo para hacer posible la construcción de respuestas morales que sólo pueden construirse en el marco de relaciones sostenidas por un clima de respeto mutuo, de colaboración y de compromiso. Es decir, en un clima en el cual los estudiantes perciban que se les tiene en cuenta; que pueden participar, opinar y tomar decisiones; que hay espacios donde pueden actuar sintiendo que lo que hacen está bajo su propia responsabilidad y que sus derechos terminan donde empiezan los derechos de los demás.

En términos generales, las actitudes se desarrollan durante todas las actividades que los estudiantes realizan en el Centro Educativo, teniendo en cuenta una escala de valores religiosos, éticos, sociales y personales y la necesidad de su práctica habitual y cotidiana.

Además, es necesario tener en cuenta que la capacidad de emitir juicios de valor en relación con las cosas, las situaciones y las personas da lugar a la formación de criterios propios, al desarrollo de la capacidad de responder asertivamente y al logro de una fortaleza interior, que son objetivos de la educación en valores.

El trabajo de formación en valores en el marco de las actividades de aprendizaje, debe ser orientado tanto al grupo, como a cada uno de los alumnos y las alumnas y al docente que intervienen en dichos procesos, el propósito general es contribuir a la formación del deber ser de la persona. Asimismo, es importante asociar a estos esfuerzos a los padres y madres de familia, como primeros y más importantes educadores de sus hijos e hijas.

Las fuentes de información más importantes para conocer los avances en los aprendizajes de contenidos actitudinales son la observación cotidiana de las actividades de los estudiantes, considerando las responsabilidades que asumen dentro del aula y fuera de ella, así como sus puntos de vista acerca de sus logros en la práctica de los valores.

En el marco de la evaluación de las actividades de aprendizaje, el docente debe crear sus propios instrumentos tanto para la observación cotidiana como para los procesos de autoevaluación de los estudiantes.

Las valoraciones que se transmiten y las relaciones que se establecen tienen que traducir los valores cuyo aprendizaje se ha previsto; por ejemplo:

- ❖ En relación con la formación de actitudes solidarias, es necesario que en el aula se viva un clima de solidaridad. En parte, este clima es el resultado de las imágenes que transmite el propio docente en su relación con sus alumnos y alumnas, con los otros docentes y con sus superiores.
- ❖ En relación con la formación de actitudes responsables, es necesario fomentar el trabajo autónomo, en forma progresiva, y lograr que los estudiantes sientan que hay confianza en su capacidad para asumir responsabilidades, que son capaces de tomar decisiones en forma autónoma, que sus valoraciones y opiniones son tomadas en cuenta y que asumen la responsabilidad de las consecuencias de sus propios actos.

La actividad de aprendizaje, como una acción fundamental del trabajo pedagógico en el aula, se desarrolla por medio de estrategias que tienen que ver con la formación de actitudes en relación con lo que se aprende. Estas

actitudes tienen sus fundamentos en los valores humanos y son adecuadas tomando en cuenta las situaciones del contexto.

9.2 ¿Qué evaluamos?

En un *currículum* por competencias la evaluación se centra en la competencia y explícitamente en los contenidos que la constituyen y que deben desarrollar las alumnas y alumnos en el proceso del aprendizaje.

Identificar el nivel desarrollo de la competencia en el estudiante nos lleva a centrar nuestra observación en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En tal sentido, para evaluar la competencia es necesario precisar los *indicadores de logro* para cada uno de los tipos de contenido que forman parte de la actividad de aprendizaje, unidad de aprendizaje o proyecto.

Un indicador de logro es una señal evidente de los aprendizajes de los estudiantes. Los indicadores guían la elección de los instrumentos de evaluación y la observación de los evaluadores, permitiendo el levantamiento de la información que requiere el acto de evaluación.

9.3 ¿Cómo evaluamos?

Evaluamos teniendo en cuenta, que si bien cada tipo de contenido cumple una función diferente, existe entre ellos una estrecha relación, a un nivel tal que sólo podemos decir que el estudiante ha aprendido cuando los tres tipos de contenidos de aprendizaje han sido asimilados por él como una sola unidad. No podemos decir que una persona es competente o capaz sólo por su dominio conceptual, sino cuando su saber *hacer* se sustenta en un *saber* y en un *saber ser*.

En este marco debemos tener presente que entre el contenido conceptual, asociado al *saber*, y el procedimental, asociado al *saber hacer*, existe una relación de dependencia; mientras que el contenido actitudinal, asociado al aprender a *ser* es transversal a ambos.

Comprendiendo este nivel de relación consideramos importante indicar cómo evaluamos y establecemos los indicadores de logro para cada uno de los contenidos.

Los contenidos conceptuales se evalúan de acuerdo con su naturaleza. Si se refieren a hechos o datos se buscará respuestas exactas, sólo se evaluarán los datos o hechos de uso frecuente e indispensable en el trabajo del estudiante. Si se refieren a conceptos se buscará valorar la comprensión que el estudiante tiene del concepto.

Los contenidos procedimentales se evalúan a través de realizaciones o producciones del estudiante; exigen un acompañamiento permanente del profesor para observar y determinar los progresos o las dificultades.

Todo contenido procedimental implica conceptos, el docente debe tener claro que el objeto de su evaluación es el *saber hacer* por lo que debe dar prioridad a la verificación del procedimiento antes que a la repetición de los conceptos utilizados.

Los contenidos actitudinales se evalúan mediante la observación de las acciones y de las manifestaciones verbales, que dan testimonio de las actitudes y de la práctica de los valores humanos.

Todo contenido actitudinal tiene una base conceptual moral, además de un componente afectivo. La evaluación debe poner el énfasis en la conducta demostrada.

Para determinar los indicadores de logro de los contenidos que se desarrollan en una actividad de aprendizaje les sugerimos analizar el siguiente cuadro orientador y, luego, seguir los pasos que se indican después del cuadro.

Contenido	Procesos	Criterios orientadores
Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprende. ❖ Elabora y organiza. ❖ Recupera y generaliza. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conoce el concepto. ❖ Relaciona el concepto con otros conceptos (previos y nuevos). ❖ Utiliza el concepto en diferentes circunstancias.
Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprende la acción. ❖ Domina la acción. ❖ Flexibiliza la acción y la aplica a nuevos contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Describe la acción. ❖ Ejecuta la acción. ❖ Aplica la acción a diversas situaciones.
Actitudinal.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Valoración y predisposición. ❖ Normas. ❖ Intereses. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Nivel de estima frente a lo que se aprende. ❖ Relación con los demás al aprender. ❖ Nivel de interés frente al contenido de aprendizaje.

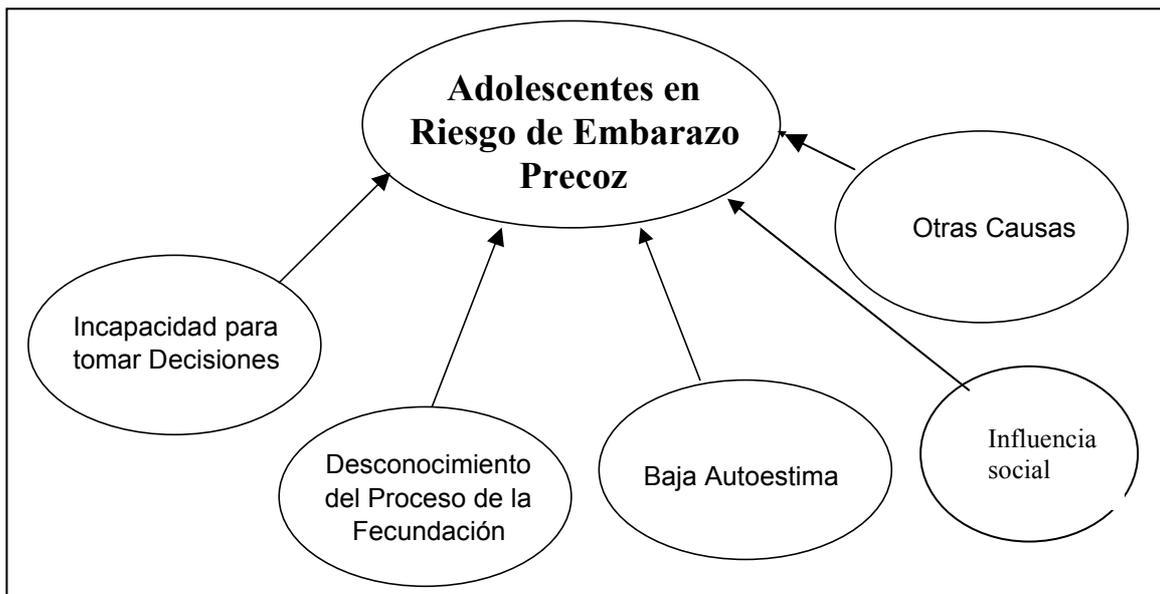
Pasos para establecer los indicadores.

Primer paso: *Determinación de la competencia y los contenidos específicos.*

En el caso de la **Unidad de Aprendizaje y el Proyecto de Aprendizaje**, la competencia y los contenidos específicos surgen del problema (contenido transversal) y del análisis causal del mismo, que luego sirven para precisar los aprendizajes que el estudiante va a desarrollar.

Ejemplo:

Problema: **Adolescentes en riesgo de embarazo precoz.**



La comprensión integral del problema nos ayuda a definir la competencia (Área de Ciencias Sociales: "Afirma su identidad, asume una actitud reflexiva frente a ella, construye relaciones positivas con sus pares y adultos y se proyecta al futuro".) mientras que las causas nos ayudan a precisar los contenidos específicos (toma de decisiones, proceso de fecundación, autoestima) de carácter, procedimental, conceptual y actitudinal, que se abordarán en cada una de las actividades de aprendizaje que constituyen el proyecto o unidad de aprendizaje.

En el caso de los *Módulos de Aprendizaje*, la competencia y los contenidos específicos se determinan identificando los contenidos básicos del diseño curricular que no son o no fueron posibles de ser abordados en el desarrollo de las unidades o proyectos de aprendizaje.

Identificados los contenidos básicos estos deberán ser disgregados en contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales específicos

Los contenidos específicos pueden surgir también durante el desarrollo de la unidad o proyecto, cuando detectamos otras necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En cualquiera de los casos tendremos como resultado la competencia y los contenidos específicos como se muestra en el siguiente ejemplo que corresponde al área de comunicación:

Competencia:

Comprende textos que se basan en sistemas icono - verbales y audiovisuales de manera crítica, analizando la influencia que ejercen en su vida y desarrollo personal y social.

Contenidos:

PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL	ACTITUDINAL
<ul style="list-style-type: none">❖ Selecciona diversos mensajes publicitarios, verbales o escritos.❖ Identifica y analiza el mensaje denotativo❖ Identifica y analiza el mensaje connotativo precisando: quién lo emite, a qué población va dirigida, cuál es la finalidad, qué elementos utiliza para convencer a la población potencial.❖ Identifica los efectos y consecuencias de estos mensajes en ellos y la población.❖ Propone y construye mensajes alternativos.	<ul style="list-style-type: none">❖ El mensaje publicitario:❖ Significado denotativo.❖ Significado connotativo.	<ul style="list-style-type: none">❖ Actitud crítica frente a los mensajes publicitarios❖ Interés por descubrir el significado connotativo de los mensajes publicitarios.❖ Satisfacción al descubrir mensajes connotativos de los diversos mensajes publicitarios que le rodean.

Segundo paso: Determinación de los indicadores específicos para cada uno de los tipos de contenidos que se plantea desarrollar en la actividad de aprendizaje, teniendo en cuenta los criterios orientadores y el paso anterior.

CONTENIDOS	CRITERIOS ORIENTADORES	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> ❖ El mensaje publicitario: ❖ Significado denotativo. ❖ Significado connotativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conoce el concepto. ❖ Relaciona el concepto con otros conceptos (previos y nuevos). ❖ Utiliza el concepto en diferentes circunstancias. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Explica el concepto de mensaje publicitario. (c.1) ❖ Relaciona el concepto de mensaje publicitario con los significados denotativo y connotativo. (c.2) ❖ Utiliza apropiadamente los conceptos, en situaciones creadas y durante el procedimiento de análisis. (c.3)
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Selecciona diversos mensajes publicitarios, verbales o escritos. ❖ Identifica y analiza el mensaje denotativo. ❖ Identifica y analiza el mensaje connotativo precisando: quién lo emite, a qué población va dirigida, cuál es la finalidad, qué elementos utiliza para convencer a la población potencial. ❖ Identifica los efectos y consecuencias de estos mensajes en ellos y la población. ❖ Propone y construye mensajes alternativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprende la acción. ❖ Domina la acción. ❖ Flexibiliza la acción y la aplica a nuevos contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Explica coherentemente los procedimientos para analizar un mensaje publicitario. (p.1) ❖ Respeto los procedimientos básicos al analizar un mensaje publicitario e identifica su contenido. (p.2) ❖ Aplica con flexibilidad los procedimientos aprendidos en la construcción y reconstrucción de mensajes alternativos. (p.3)

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Actitud crítica frente a los mensajes publicitarios. ❖ Interés por descubrir el significado connotativo de los mensajes publicitarios. ❖ Satisfacción al descubrir los mensajes connotativos de los diversos mensajes publicitarios que le rodean. 	<p style="text-align: center;">y</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Valoración predisposición. ❖ Normas. ❖ Intereses. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Asume actitudes autónomas fundamentadas frente a los propósitos del mensaje publicitario. (a.3) ❖ Manifiesta satisfacción al descubrir los mensajes connotativos de los mensajes publicitarios. (a.2) ❖ Se esfuerza por identificar el significado del mensaje publicitario (a.1)
--	--	--

Tercer paso: Diseño de las estrategias de acuerdo con los indicadores de evaluación.

Las estrategias deben articularse al proceso de evaluación, de forma tal que permitan hacer observables las señales evidentes del aprendizaje. Es importante recordar que la evaluación forma parte de todo el proceso de desarrollo de una actividad de aprendizaje y se realiza de manera tal que el estudiante no sienta que es evaluado.

En el transcurso del desarrollo de una actividad de aprendizaje se aplican por lo menos tres tipos de evaluación: la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación.

La primera es realizada por el docente durante todo el proceso de la actividad de aprendizaje, tiene carácter formativo y consiste en la observación permanente de los avances y dificultades de los estudiantes y en hacer los ajustes necesarios; la segunda y la tercera se llevan a cabo en momentos determinados de la actividad de aprendizaje y tienen por objeto desarrollar en los estudiantes su capacidad de autoevaluación y metacognición.

A continuación presentamos un ejemplo que intenta articular las estrategias con el proceso de evaluación que debe desarrollar el docente.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE (Ejemplo)

ELABORAMOS MENSAJES PUBLICITARIOS ALTERNATIVOS

MOMENTO	PROCEDIMIENTO	RECURSO	TIEMPO	INDICADOR								
MOTIVACIÓN	<p>El profesor muestra a los estudiantes unos gráficos publicitarios, les pide que los observen detenidamente.</p> <p>En pareja dialogan con base en las siguientes preguntas: (a.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué observan? • ¿Qué mensaje nos da? • ¿Qué busca este mensaje? • ¿Han observado o escuchado mensajes parecidos?, ¿Cuáles? • ¿Por qué se les dice mensajes publicitarios? <p>El profesor a nivel del aula dialoga con los estudiantes teniendo en cuenta las preguntas anteriores. Apunta las respuestas y las agrupa, con ayuda de los estudiantes, en la siguiente tabla:</p> <table border="1" data-bbox="439 887 1128 1120"> <thead> <tr> <th>Mensaje</th> <th>Finalidad</th> <th>Tipos</th> <th>Concepto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>Concluida la organización de las tarjetas en el cuadro, solicita que por afinidad se constituyan en 8 grupos para que realicen las siguientes actividades:</p>	Mensaje	Finalidad	Tipos	Concepto					Gráficos	45 minutos	a.1
Mensaje	Finalidad	Tipos	Concepto									

MOMENTO	PROCEDIMIENTO	RECURSO	TIEMPO	INDICADOR
	<p>Grupos 1 y 2: Seleccionan mensajes publicitarios radiales.</p> <p>Grupos 3 y 4 Seleccionan mensajes publicitarios televisivos.</p> <p>Grupos 5 y 6 Seleccionan mensajes publicitarios periodísticos.</p> <p>Grupos 7 y 8 Seleccionan mensajes publicitarios de paneles o afiches.</p>			
BÁSICO	<p>El profesor pide a cada grupo que seleccionen un mensaje publicitario y les entrega una <u>ficha de análisis</u>. Cada grupo analiza el mensaje e identifica su significado denotativo y connotativo. (p.1, p.2, c.1, a3)</p> <p>En el ámbito del aula, los grupos presentan su trabajo explicando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El procedimiento que han seguido. • El Mensaje denotativo. identificado. • El mensaje connotativo. • La razón por la que consideran que es un mensaje publicitario. • La posición del grupo frente al mensaje. <p>Después que cada grupo presenta su trabajo, el docente dialoga con los estudiantes de los otros grupos sobre los puntos señalados en el párrafo anterior, si no hay acuerdo se promueve un debate y se precisa lo que se considera correcto.</p> <p>Paralelamente, a partir de los aportes, se analizan las respuestas del momento de motivación, las mismas que se modifican y complementan.</p> <p>El profesor va llenando su <u>lista de cotejo</u> durante todo el proceso, con sus observaciones de la participación de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mensajes publicitarios. ❖ Fichas de análisis. ❖ Lista de cotejo. 	180 minutos	<p>c.1</p> <p>c.2</p> <p>c.3</p> <p>p.1</p> <p>p.2</p> <p>a.2</p> <p>a.3</p>

MOMENTO	PROCEDIMIENTO	RECURSO	TIEMPO	INDICADOR
	<p>El profesor desarrolla una dinámica recreativa "Jugando con los mensajes" (c.1, c.2)</p> <p>Cada grupo selecciona a un compañero(a) que lo representa. El profesor le entrega a cada uno una caja con frases que explican los significados denotativos y connotativos de diversos mensajes publicitarios. Indica que les va a mostrar un mensaje de tipo verbal, escrito o gráfico. El primero que pegue en la pizarra los mensajes denotativo y connotativo correctos ganará y su grupo sumará un punto. Triunfará el grupo que tenga mayor puntaje. (para cada momento deberá participar un estudiante diferente)</p> <p>En el proceso del juego el docente refuerza los conceptos y anota en la <u>lista de cotejo</u> a aquellos estudiantes que relacionan adecuadamente el concepto de mensaje publicitario con el significado denotativo y connotativo.</p> <p>Después cada estudiante selecciona un mensaje publicitario, piensa en unos minutos sobre el procedimiento que va a seguir para su análisis. En pareja, explica a su compañero(a) sus reflexiones y recibe sugerencias. (p.2, c.3)</p> <p>El profesor, entrega a cada estudiante una <u>ficha</u> donde organizarán los conceptos básicos en un mapa conceptual, ordenarán el procedimiento y analizarán el mensaje seleccionado planteando ¿Qué han sentido al analizar los mensajes? Y ¿Qué posición tienen frente a él?(p.2, a.2, a.3)</p>			

MOMENTO	PROCEDIMIENTO	RECURSO	TIEMPO	INDICADOR
PRÁCTICO	<p>Teniendo en cuenta el mensaje que analizaron y el procedimiento que siguieron, los grupos proponen y construyen un mensaje alternativo. (p.3, a.3, c.3)</p> <p>Los grupos 1 y 2: Representan un mensaje publicitario radial Los grupos 3 y 4: Representan un mensaje publicitario televisivo. Los grupos 5 y 6: Redactan un mensaje publicitario periodístico Los grupos 7 y 8: Diseñan un mensaje publicitario de panel o afiche. Cada grupo presenta su trabajo y explica brevemente el procedimiento que ha seguido.</p> <p>El profesor anota en su <u>lista de cotejo</u>, teniendo en cuenta: el grado de flexibilidad en relación con el procedimiento seguido en el análisis, así como la calidad del mensaje, sobre la base de la distancia tomada frente al mensaje inicial.</p> <p>El docente refuerza las ideas vertidas y los procesos seguidos</p>	Materiales del medio	90 minutos	p.3 a.3
EVALUACIÓN	<p>Cada estudiante recibe dos fichas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La primera ficha, es la misma que se le entregó anteriormente. La corrige y se pone un calificativo entre 0 y 20 fundamentando sus razones. • La segunda ficha, les solicita que a partir del análisis anterior, reconstruyan un mensaje alternativo e indiquen el procedimiento que han seguido. Después se califican entre 0 y 20, fundamentando sus razones <p>En pareja, cada estudiante presenta su trabajo a su compañero y éste le indica si comparte su autoevaluación, fundamentando sus razones.</p> <p>El profesor recibe las fichas y los felicita por el trabajo desarrollado.</p>	Fichas	45 minutos	p.2 p.3
EXTENSIÓN	Eligen mensajes no publicitarios que observan en su medio y recreando el procedimiento aprendido los analizan.			

*Los códigos (c.1,..., p.1,...,a.1,...) corresponden a los indicadores que aparecen en el cuadro del segundo paso para establecer los indicadores. Dichos códigos se indican en la columna de procedimiento para identificar los momentos posibles en los cuales podemos observar *las señales evidentes del aprendizaje* durante el desarrollo de la actividad.

*Las palabras subrayadas, por ejemplo "Lista de cotejo", destacan los instrumentos utilizados para la evaluación.

b) El análisis de contenido: Hace posible recoger información sobre los aprendizajes del estudiante a partir del universo de sus producciones gráficas o materiales. Una **ficha de análisis**, elaborada en concordancia con el tipo de producción, es un instrumento que nos ayuda a recolectar una información objetiva y organizada.

Las producciones que nos brindan mayor información son:

- ❖ El folder o el cuaderno de trabajo.
- ❖ La exposición de trabajos realizados o de temas desarrollados.
- ❖ Los trabajos monográficos (individuales y de grupo).
- ❖ Los trabajos productivos y manuales, por ejemplo, experimentos, maquetas, juegos didácticos, viveros, biohuertos, etc.

c) Pruebas orales y escritas, El planteamiento de preguntas constituye una buena estrategia para comprobar lo que saben los estudiantes. Con la aplicación de estos instrumentos se puede constatar los saberes previos que tienen los alumnos y las alumnas, al principio de cada ciclo, grado o al inicio de cada unidad o proyecto de aprendizaje programado. Asimismo, sirven para evaluar los nuevos aprendizajes a lo largo del proceso.

d) Resolución de problemas, Las situaciones problemáticas necesitan de la activación de conceptos aprendidos con anterioridad y de poner en juego la reflexión, la creatividad y el pensamiento lógico. En Educación Secundaria se aplica a situaciones problemáticas de las diferentes áreas del currículo.

e) Pruebas de actuación, en las cuales se plantea situaciones reales o simuladas que requieren de la realización de tareas en las cuales los estudiantes deben demostrar las destrezas que se quiere evaluar.

Técnicas e instrumentos para evaluar conocimientos actitudinales

a) Escala de estimación

Permite registrar datos que reflejan los indicadores que se pretende evaluar en forma ordenada y sistemática, con relación a una persona o situación, valorando cada uno de los indicadores en diferentes grados, cuyos

resultados se pueden expresar en forma numérica o descriptiva. Esta valoración graduada de cada estudiante supone un mayor matiz y riqueza de conocimiento de la situación evaluada.

La escala numérica sirve para valorar los indicadores mediante una serie ordenada de números.

Ejemplo:

NOMBRE:					
Instrucción: Marque con un aspa (X) el número que considere, teniendo en cuenta que 1 supone la valoración mínima y 5 la máxima					
INDICADORES	1	2	3	4	5

La escala de estimación descriptiva es aquella que valora el grado de logro de un indicador determinado mediante un conjunto de expresiones verbales. Brinda información importante sobre el nivel de logro del estudiante durante el proceso de desarrollo de sus aprendizajes.

Ejemplo:

ESCALA DE VALORACIÓN DESCRIPTIVA

Área: Comunicación

Fecha: -----

Nombre del estudiante: -----

INDICADORES	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
<p>1. Manifiesta su actitud crítica frente a los discursos orales:</p> <p> - La exposición</p> <p> - El debate</p> <p> - El diálogo.</p>				
<p> 2. Respeta los turnos para hablar.</p>				
<p> 3. Interpreta con actitud crítica los textos escritos.</p>				
<p> 4. Disfruta de la lectura.</p>				

b. Técnicas sociométricas.

Ayudan a comprender y descubrir las relaciones entre los miembros del grupo. El instrumento básico es el Test Sociométrico que consiste en formular tres preguntas básicas relacionadas con las preferencias y rechazos de los estudiantes hacia sus compañeros, en diversas situaciones.

Con la primera pregunta, ¿con quién te gustaría sentarte?, se detectan las preferencias intelectuales del estudiante; con la segunda pregunta, ¿con quién te gustaría jugar?, se pueden conocer las preferencias afectivas, y con la tercera pregunta, ¿con quién no te gustaría sentarte o jugar?, es posible detectar la existencia de algún miembro del grupo rechazado por el conjunto del mismo.

Ejemplo:

Test Sociométrico

Nombres y apellidos: ----- Grado: -----

Contesta las siguientes preguntas:

1. Escribe el nombre y apellido de algún compañero o compañera con quién te gustaría estar sentado en el aula e indica ¿por qué?

.....
.....
.....

2. Para estudiar, trabajar en grupo o realizar otro tipo de trabajo, ¿a quién de tus compañeros o compañeras prefieres?, ¿por qué?. Escribe su nombre y apellido.

.....
.....
.....

3. ¿Con quién no te gustaría sentarte, estudiar, trabajar en grupo o jugar?, ¿por qué?. Escribe su nombre y apellido.

.....
.....
.....

Cuando se termina de aplicar el cuestionario los datos son vaciados en una tabla sociométrica que consiste en un cuadro de doble entrada donde se sitúan los electores (vertical) y los elegidos (horizontal). Al finalizar el vaciado, se suman las elecciones obtenidas por cada alumno.

Ejemplo:

TABLA SOCIOMETRICA
(Tomada de Casanova, M. A., 1991,56)

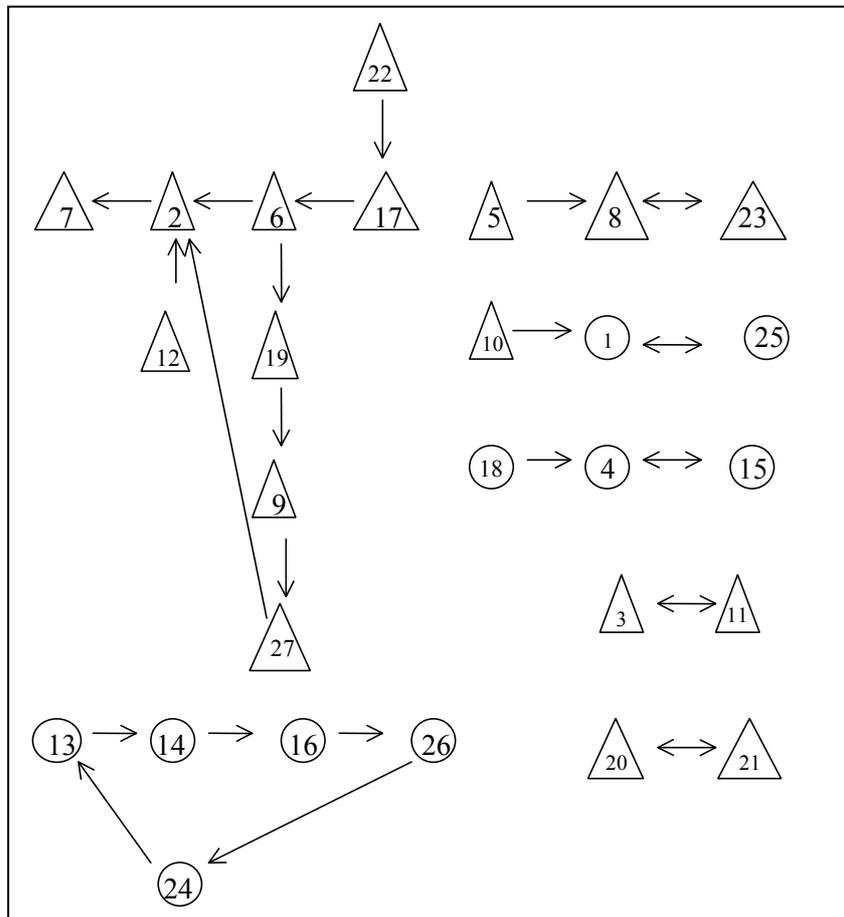
		E L E G I D O S / A S																											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
E L E C T O R E S / A S	1																										X		
	2						X																						
	3											X																	
	4															X													
	5								X																				
	6																				X								
	7		X																										
	8																								X				
	9																												X
	10	X																						X					
	11			X																									
	12		X																										
	13														X														
	14															X													
	15				X																								
	16																											X	
	17							X																					
	18				X																								
	19										X																		
	20																												
	21																												
	22																			X									
	23									X																			
	24														X														
	25																												
	26																										X		
	27		X																										
Total		3	2	1	2	0	2	0	2	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	2	1	1	1	1	

TABLA SOCIOMETRICA
(Tomada de Casanova, M. A., 1991,56)

Para representar el sociograma se utiliza los siguientes símbolos: un círculo para las jóvenes y un triángulo para los jóvenes, así como flechas para las elecciones o rechazos.

Ejemplo:

Sociograma
(Tomado de Casanova, 1991:57)



b) Dilemas morales

Son instrumentos creados para evaluar la dimensión moral de los jóvenes y las jóvenes a través del conflicto cognitivo y la asunción de roles sociales como forma de identificar la conciencia moral.

Para su adecuada aplicación es necesario ubicarse en un marco teórico conceptual determinado y proponer dilemas que reflejen situaciones reales o ficticias abiertas, que impliquen un conflicto entre los derechos y las responsabilidades o demandas ambiguas de personas reales o abstractas. Los dilemas de situaciones reales son más efectivos, ya que su solución puede ser observada y vivida por los mismos estudiantes.

10. Participación de los docentes en los procesos de aprendizaje

10.1 Relación docente - estudiante en el proceso de aprendizaje.

Los aprendizajes de los alumnos y alumnas en el Centro Educativo dependen de la orientación y la calidad de las actividades y de su relación con el trabajo de los docentes, pues los roles que desempeñan cada uno de ellos influye en los roles de los demás. Por ejemplo, cuando hacemos que en el proceso de enseñanza y aprendizaje los estudiantes aprendan un contenido ya elaborado, en la mayoría de los casos estamos generando en ellos una actitud pasiva, en cambio, si promovemos el desarrollo de aprendizajes significativos, estamos incentivando su participación activa y creativa.

a) Estilo docente autoritario

En este estilo las decisiones relacionadas con la dirección y control de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje se concentran en las manos del docente; quien solamente enseña, considerando en principio que los estudiantes son iguales; entonces las alumnas y alumnos se limitan a aprender casi únicamente lo que reciben del docente. Es un estilo muy común en nuestros Centros Educativos.

En líneas generales, la forma de comunicación es vertical, en una sola dirección, y es evidente la tendencia hacia la pasividad y el memorismo. El objetivo clave es conseguir altos niveles en el conocimiento adquirido por los alumnos (contenido conceptual). La evaluación es terminal y de resultados finales.

Los métodos y técnicas que mejor corresponden a este estilo son la exposición, la instrucción programada y la enseñanza personalizada.

b) Estilo participativo o democrático.

En este estilo las decisiones relacionadas con la dirección y control del proceso de enseñanza y aprendizaje son compartidas con los estudiantes. El docente es visto más como un coordinador, orientador y animador de dicho proceso.

A la profesora o al profesor se le considera como una persona con mayor experiencia, pero en actitud de permanente aprendizaje

conjuntamente con los estudiantes. El docente, alumnas y alumnos enseñan y aprenden activa y constantemente, retroalimentan sus aprendizajes y revisan en forma permanente la planificación inicial y el proceso que están siguiendo. A menudo se toman en cuenta las diferencias individuales.

En términos generales, la importancia está centrada en los procesos y los resultados más que en los contenidos informativos.

Los métodos y técnicas más utilizadas en el marco de este estilo, son los talleres, el estudio y la investigación por equipos, las técnicas de trabajo en grupos.

10.2 Nuevos roles del docente en el marco del Nuevo Enfoque Pedagógico

En el Nuevo Enfoque Pedagógico el docente asume más las funciones de orientación a los estudiantes, no sólo en relación con el aprendizaje de los conocimientos académicos y del saber hacer, sino también en relación con la formación en valores humanos y la convivencia social, demostrando en la práctica una preparación sólida en estos campos para que las alumnas y alumnos tengan de él una imagen de persona que es confiable.

Un término muy usado en estos días es el de «docente mediador». En efecto, el profesor que ha suprimido el «dictado» y la «charla» como recursos de enseñanza, asume hoy un papel diferente.

Esa decisión supone reconocer que los estudiantes son los que van a construir su saber y, por tanto, siguiendo las reflexiones de Vigotsky, el docente sólo se constituye en un agente que «interviene» en ese proceso organizándolo, brindando recursos e «instrumentos de pensamiento». De esa manera, «media», es decir, «interviene sin imponer».

Otro término más usado aún, es el de «facilitador» en cuanto al papel que debe desempeñar el docente en relación con los aprendizajes de sus alumnos y alumnas. Es un término que representa buena parte del renovado espíritu que debe caracterizar dicha relación.

Se desecha así la lógica tradicional de «transmitir» el conocimiento y se adopta un papel que busca «animar», «promover» y «facilitar» el proceso de aprendizaje de los propios estudiantes.

Sin embargo, es necesario hacer la distinción entre el concepto de «facilitador» y el de «simplificador», que reduce el trabajo del docente a la práctica equivocada de proveer todos los elementos para que la información o el nuevo saber quede expuesto totalmente, sin necesidad de ningún esfuerzo por parte de los alumnos y alumnas, quienes siguen como sujetos pasivos frente a la «exposición» o «demostración» de conocimientos que hace el profesor y no tienen la oportunidad de «conectar» lo que ya saben (sus saberes previos) con el aprendizaje que se quiere producir.

Es también legítima la definición del docente como «problematizador» y lo es en tanto tiene la responsabilidad de generar el «conflicto cognitivo» en los estudiantes, provocar el «encuentro» y «desencuentro» entre lo que el alumno o alumna ya sabe, o sabe de manera imprecisa, con el nuevo saber.

El profesor puede ser un «problematizador», en la medida que genera situaciones para la reflexión de los estudiantes y al mismo tiempo un «facilitador» del conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otra dimensión compleja de esta relación es la que se refiere al grado de responsabilidad que corresponde al docente en relación con las decisiones del proceso de enseñanza y aprendizaje:

¿Hasta qué punto el profesor puede democratizar sus decisiones sobre el currículo?, ¿son los estudiantes quienes deben decidir qué aprender?.

La respuesta es negativa, pues no se trata de que los alumnos sean quienes tomen las decisiones sobre lo que quieren aprender y sobre la manera de hacerlo. Es cierto que el docente debe renunciar a una lógica de «transmisión del saber», también es cierto que debe manejar un abanico más amplio de posibilidades metodológicas. No puede renunciar a su responsabilidad de organizar, conducir y garantizar que se produzcan los aprendizajes que requieren las nuevas generaciones.

Hemos encontrado casos en los cuales algunos docentes desvanecen su rol de conductores y dejan la dinámica del aprendizaje a disposición de «la acción espontánea». Sin duda, no han comprendido aún la diferencia entre «horizontalidad» y «espontaneísmo».

La aplicación del Nuevo Enfoque Pedagógico supone la necesidad de que el profesor se constituya en un auténtico facilitador, guía o mediador cognitivo y afectivo del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con las capacidades para:

Reconocer como personas a sus alumnos y alumnas.

Es decir, tener conciencia clara de que los estudiantes tienen conocimientos y sentimientos, virtudes y defectos, potencialidades y limitaciones y que necesitan ser tratados con afecto y respeto.

Conocer los intereses y necesidades de los estudiantes

Los estudiantes se comprometen más con las actividades que responden a sus necesidades e intereses. El docente debe conocer el contexto y saber identificar aquello que les interesa para crear situaciones de aprendizaje realmente significativas.

Escuchar a los estudiantes

Cuando los estudiantes acuden a nosotros con dudas acerca de un contenido curricular, procuramos responder sin fallar, en cambio, cuando se trata de un problema personal muchas veces nuestra reacción es distinta, como no tenemos tiempo pensamos que el asunto no nos concierne.

Saber que alguien lo escucha con interés ayuda al estudiante a expresarse con confianza, a conversar sin temor y les permite ver de diferente manera sus problemas para encontrarle explicación y/o solución.

Es necesario estimular a los estudiantes para que se expresen, creen, construyan sus aprendizajes, interpreten entre ellos sus trabajos y compartan sus experiencias. Evitemos transmitirles los conocimientos, tratemos que ellos encuentren sus propias respuestas.

Compatibilizar las propuestas de trabajo con la de los estudiantes

Es importante articular en forma coherente las iniciativas de los estudiantes con las programadas por el docente e incorporar sus motivaciones e intereses al trabajo pedagógico.

Vayamos al encuentro de los alumnos y alumnas pensando que nuestra propuesta de actividades para aprender no siempre es la mejor. Tratemos de despertar en ellos y ellas su interés por el desarrollo de sus capacidades.

Generar experiencias para que los estudiantes aprendan disfrutando

Siempre debemos verificar si la actividad propuesta por nosotros tiene sentido para los estudiantes. Si el estudiante demuestra interés, el aprendizaje es agradable y provechoso, aunque implique esfuerzo, porque se realiza con gusto. El juego es una excelente forma de representación y expresión, es conveniente usarlo cuando es necesario.

Crear un clima favorable

Es importante estimular los avances de los estudiantes, elogiarlos cuando tienen éxito y acercarnos a su mundo para comprender mejor sus formas de actuar y fortalecer su autoestima.

Pero también es necesario mantener el respeto y la firmeza como principios de autoridad en cada aula. Ante un conflicto seamos prudentes y encontremos, luego, la oportunidad para que los estudiantes involucrados reflexionen y reconozcan sus errores.

La comunicación es parte principal de las situaciones de aprendizaje. Los adolescentes requieren de un clima de afecto, comprensión y tolerancia para desenvolverse. Ellos aprenden mejor cuando se sienten seguros y pueden expresarse libremente.

Respetar y tratar de entender la lógica de los estudiantes

En principio, debemos admitir como válidas las formas de expresión de los estudiantes, sus escritos, las maneras de expresar sus inquietudes, sus hipótesis; etc., teniendo en cuenta sus formas de ver el mundo, y, luego, establecer retos abordables. Algunos errores aparentes son importantes para entender su lógica.

En este marco, todos los docentes estamos comprometidos con el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación.

ANEXOS

1. Orientaciones administrativas

a) Dotación de documentos y materiales

Durante el desarrollo del proceso de capacitación, los participantes recibirán del PLANCAD los siguientes documentos, a través de los Entes Ejecutores:

- ❖ Estructura Curricular Básica de Educación Secundaria.
- ❖ Orientaciones para el Trabajo Pedagógico en Educación Secundaria.
- ❖ Manual para docentes de Educación Secundaria, PLANCAD Secundaria 2001.
- ❖ Fascículos de contenidos actualizados de la respectiva área curricular, mediante entregas periódicas.
- ❖ Documentos y materiales de apoyo en los talleres.
- ❖ Documentos y materiales de apoyo en las reuniones de núcleos de reforzamiento y seguimiento.

Asimismo, en los Talleres I y II el Ente Ejecutor entregará a cada participante los materiales de trabajo siguientes:

Módulo Básico Individual

Materiales para cada participante	Cantidad en	
	I Taller	II Taller
Cuaderno Tamaño A4	1	0
Lápices	2	1
Borrador	1	1
Lapiceros	1 juego de 3 colores: negro, rojo y azul	1 juego de 3 colores: negro, rojo y azul
Tajador	1	1
Regla de 30 cm.	1	1
Plumones delgados	1 juego de 4 colores	1 juego de 4 colores
Fólder tamaño A4	1	0
Hojas Papel Bond A4	20	10
Solapines	1	1

Módulo Básico Grupal

Material para cada grupo de participantes	Cantidad en:	
	I Taller	II Taller
Tijeras medianas	1	1
Goma en barra	1	1
Plumones gruesos	1 juego de 6 colores	1 juegos de 3 colores
Hojas Papelógrafos	94	46

- b) **Apoyo económico para movilidad y alimentación, durante el desarrollo de los talleres.**

El Ministerio de Educación ha previsto dar una ayuda económica extraordinaria a los participantes para cubrir, según los casos, gastos de movilidad, alimentación y alojamiento durante la ejecución de los Talleres. Será abonada por cada Ente Ejecutor, previa firma de las planillas correspondientes.

Se han considerado tres tipos de viáticos:

- ❖ **Viático tipo A.** Para los participantes que provienen de Centros Educativos localizados a más de cuatro horas de viaje a la sede del

Taller de Capacitación. El monto de este viático es de 30.00 Nuevos Soles diarios y considera los siguientes conceptos: transporte, alojamiento y alimentación

- ❖ **Viático tipo B.** Para los participantes que provienen de Centros Educativos localizados entre dos y cuatro horas de viaje a la sede del Taller de Capacitación. El monto de este viático es de 15.00 nuevos soles diarios y considera los siguientes conceptos: transporte y alimentación.

- ❖ **Viático tipo C.** Para los participantes que provienen de Centros Educativos localizados en áreas cercanas a la sede del taller de capacitación, es decir para participantes que utilizan menos de dos horas de transporte. El monto de este viático es de 10.00 nuevos soles diarios e incluye los siguientes conceptos: refrigerio y movilidad local.

Bibliografía

- 1.- Amorós C. y Llorens M. 1986. "Los procedimientos", en cuadernos de pedagogía No. 139.
- 2.- Antúnez Serafín y Gairín Joaquín. 1996. "La organización escolar, práctica y fundamentos" Editorial GRAO, Barcelona.
- 3.- Carretero, Mario. 1988. Cuando los chicos están ocho horas en clase, la novedad y la variedad son muy necesarias. Reportaje publicado en la Revista Zona Educativa.
- 4.- Domenech Joan y Viñas Jesús. "la organización del espacio y del tiempo en el centro educativo". Editorial GRAO.
- 5.- Enciclopedia General de la Educación. Editorial Océano.
- 6.- Gonzales Moreyra, Raúl, Norma Reátegui y Miguel Escurra. 1999. Evaluación de las Competencias en Educación Primaria (Informe Final presentado al Ministerio de Educación, DINEIP). Lima.
- 7.- Instituto de Fomento de una Educación de Calidad - EDUCA. 1999. Promoviendo Aprendizajes Significativos. Serie: Maestro Innovador. Fascículo 3.
- 8.- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. 1994. Educación en Derechos Humanos. Texto Autoformativo. Primera Edición. Costa Rica.
- 9.- Marín Ricardo, De la Torre Saturnino. 1991. Manual de la Creatividad, aplicaciones educativas. Vicens Vives. Barcelona, España.
- 10.- Martínez Beltrán, José M., 1994. La mediación en el proceso de aprendizaje. Colección Nueva Escuela. Bruño. España.
- 11.- Martínez Beltrán, José M., Brunet J. Y Farrés R., 1991. Metodología de la Mediación en el P.E.I. Bruño. España.
- 12.- Ministerio de Desarrollo Humano de Bolivia. Secretaría Nacional de Educación. Unidad de Servicios Técnico-Pedagógicos. 1995. Organización Pedagógica. 48 Páginas.
- 13.- Ministerio de Educación. DINEIP. 1998. Evaluación de los Aprendizajes

(Documento de trabajo). Lima.

- 14.- Ministerio de Educación. Plan Nacional de Capacitación Docente, PLANCAD. 1999. Evaluación Formativa en Valores (Separata). Lima.
- 15.- Ministerio de Educación. 1999. Plan Nacional de Capacitación Docente, PLANCAD. Evaluación Diferencial (Separata). Lima.
- 16.- Ministerio de Educación. 2000. Plan Nacional de Capacitación Docente, PLANCAD. Manual para docentes de Educación Primaria. Lima.
- 17.- Ministerio de Educación. 2000. Plan Nacional de Capacitación Docente, PLANCAD. Manual para docentes de Educación Secundaria. Lima.
- 18.- Ministerio de Educación. 1999. DINESST, UDCREES. Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria (Documento de Trabajo). Lima.
- 19.- Ministerio de Educación. 1999. "Manual para docentes de Educación Secundaria. Lima.
- 20- Ministerio de Educación de El Salvador. "La alegría de aprender".
- 21- Ministerio de Educación de la República de Chile. 1995. Fortaleciendo la Práctica en el Aula: Elaboración Curricular y Evaluación. Manual para Grupos Profesionales de Trabajo (II). Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación.
- 22- Noguero Artur. 1994. "Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela". Colección El Lápiz. Editorial GRAO.
- 23- Pinzas, J. 1997. Metacognición y Lectura. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.
- 24- UNESCO. 1986. Didáctica sobre Cuestiones Universales de Hoy. Proyecto conjunto de la UNESCO y de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza. Editorial TEIDE, Barcelona. Editorial de la UNESCO, Paris. 248 Pags.
- 25- Zavala Antoni. 1995 "la práctica educativa". Editorial GRAO, Barcelona.